

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**LABIRINTOS DA JUSTIÇA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES E
PRÁTICAS DE ALUNOS E PROFESSORES**

Maria Aline Bernardes Seça

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**LABIRINTOS DA JUSTIÇA NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES E
PRÁTICAS DE ALUNOS E PROFESSORES**

Maria Aline Bernardes Seça

Tese orientada pela Prof.^a Doutora Maria de Fátima Chorão F. C. Sanches e coorientada pelo Prof. Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão, especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional

2014

Agradecimentos

Aos Directores e às equipas directivas das escolas que acolheram este projecto.

A todos os professores e alunos que, de forma generosa, me receberam nas suas escolas, salas de reunião e aulas.

Aos auxiliares de educação pela colaboração quando foi necessária.

À Professora Doutora Maria de Fátima Chorão Sanches e ao Professor Doutor Carlos Estêvão pelo apoio e pelo estímulo ao longo destes anos.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio financeiro concedido.

Aos colegas Susana Seiça, João Ribeiro e Amaro Silva pela colaboração nos pilotos do questionário e da entrevista.

Ao Lourenço Viana, à Patrícia Gamboa, ao Pedro Palrão e à Rita Alves, meus colaboradores para a transcrição de entrevistas e tratamento de questionário.

Aos meus familiares e amigos, pelo encorajamento e pela confiança.

A todos a minha gratidão.

Resumo

No contexto hegemónico das políticas neoliberais, a União Europeia e a OCDE têm emitido orientações para a educação que encontraram acolhimento nas políticas educativas portuguesas. A argumentação que fundamenta estas orientações parece tentar a conciliação entre finalidades economicistas e finalidades sociais da educação. Por um lado, uma lógica de inclusão justifica medidas educativas que permitam a redução do insucesso e do abandono escolares; a recuperação do programa de “territorialização de políticas educativas de intervenção prioritária” inscreve-se nesta lógica. Por outro, uma lógica de competição justifica medidas selectivas de acordo com critérios meritocráticos. Esta dupla orientação transporta para a escola um conflito de interesses cujo sentido de justiça é notório e que se constitui, por isso como um problema de justiça educativa.

São as seguintes as questões orientadoras do estudo: (1) Que princípios de justiça presidem à organização das práticas e à distribuição dos bens educativos? (2) Em que medida, e por que formas as representações de justiça e as práticas e interacções de alunos e professores concorrem para a emergência de uma justiça que seja dominante na escola? (3) Há diferenças entre escolas relativamente às concepções de justiça?

É na área temática da justiça educativa que este estudo se situa. Tem como objectivos principais a caracterização normativa da escola emergente dos documentos reguladores e a compreensão das interpretações de justiça que alunos e professores constroem em relação às suas experiências escolares. A finalidade pretendida é a caracterização da escola no que diz respeito às dinâmicas de justiça resultantes da conjugação dos vários factores que aí confluem. A ética filosófica, a filosofia política e a sociologia, assim como as mais relevantes teorizações de justiça educativa e escolar são as fontes em que se inspiram quer a problematização quer a interpretação analítica dos resultados. Três linhas de análise interpretativa são definidas: a primeira tem por objecto as subjectividades manifestas nas práticas e no discurso dos alunos e dos professores sobre as experiências escolares, interpretadas em termos de justiça. A segunda linha de análise focaliza-se na influência das políticas educativas nacionais e europeias na normatividade e nas práticas escolares. A terceira problematiza as orientações de cada escola à luz das teorizações de justiça educativa, por um lado e, por outro, à luz das implicações nas políticas de coesão social.

A opção metodológica foi o estudo de caso, desenvolvido em duas escolas secundárias com terceiro ciclo implantadas em meios sociais contrastantes. Conjugam-se processos quantitativos (questionário) e qualitativos (análise documental, entrevistas, observação não participante) de recolha e análise de dados. Os resultados mostram que, para os professores, a justiça como equidade é a mais relevante, enquanto os alunos parecem preferir o cuidar e a igualdade. As escolas apresentam diferentes entendimentos da justiça, a saber: numa, a justiça como cuidar assume formas acentuadamente familiares, como alimentação, cuidados de saúde e segurança; a diferenciação visa a satisfação de necessidades e interesses específicos dos alunos. O projecto educativo manifesta preocupações sociais e contempla oferta curricular orientada para a empregabilidade dos jovens. A escola reflecte uma imagem de diversidade e inclusividade. Na outra escola, a justiça dominante focaliza-se no sucesso e no mérito; a finalidade principal da escola é a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos universitários e, ao mesmo tempo, a sua educação como cidadãos plenos. A cultura de escola visa a construção duma imagem externa de respeito e prestígio. Este estudo contribui para a caracterização e diferenciação das escolas no que diz respeito ao *ethos* e a justizações nelas dominantes. Contudo, o aprofundamento da investigação seria vantajoso, de modo a desenvolver estudos mais amplos, a nível nacional, em diferentes contextos escolares.

Palavras-chave: teorizações de justiça; políticas de equidade; justiça educativa; concepções de justiça de alunos e professor.

Abstract

European Union has issued directives for education that have influenced the Portuguese educational policies. Yet such directions, while reflecting the hegemonic context of the neo-liberal policies, originated some problematic effects at the school level. On the one hand, inclusive policies, as translated in the Portuguese priority educational programs, argue in favor of reducing school dropout and improving student's success. On the other hand, the emphasis on logic of competition justifies selective measures based on meritocratic criteria. This antinomy, however, might introduce conflict between values and school practices and raise questions of justice in schools. (1) To what extent and in what ways the students' and teachers' practices and representations of justice influence the school ethos? (2) What differences might be found between schools regarding conceptions of justice? (3) What principles of justice are given priority in the school pedagogical project? (4) What practices are followed pertaining the distribution of educational opportunities to all students? (5) Are there differences among schools regarding conceptions of justice?

Based on theoretical perspectives of justice - from the ethical, political and sociology fields -, the present research purported to identify principles and values of justice that characterize the school normativity and to understand the subjective justice conceptions that students and teachers construe and hold in differential school contexts according the nature of their social family backgrounds and cultural diversity. The development of multiple case studies originated extensive and complementary data from a variety of sources: interview to all the school actors, a questionnaire and school documents. The data analysis was conducted at progressive levels of abstraction in order to reach more complex analytic lines of interpretation.

Results show that justice, as equity, was most relevant for teachers, while students valued equality and caring more. Differences between schools were found regarding caring in diverse and extreme forms, such as, nutrition, health and security. Differentiation, as a form of justice, regarded specific needs of students. The educational projects also diverged between schools. In one school, social concerns predominated and alternative curricula were developed to offer the students' professional options. In contrast, the other school put an emphasis on a type of justice leading to success and merit. It mattered most to educate students so that they could pursue higher studies, as well as to behave as fully educated citizens. Furthermore, sustaining an external image of respect and prestige dominated the nature of school culture. This study contributed to characterize and contrasted schools in relation to the ethos and predominance of school justices. Yet, further research is needed to develop larger studies, at national level, in different school contexts.

Key-words: theories of justice; policies of equity; educational justice; students' and teachers' conceptions of justice.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Âmbito e contexto do estudo-----	1
Dimensões de justiça na educação para a cidadania-----	5
A função educadora da cidade-----	6
Bem comum como valor educacional-----	12
A escola e a sua eticidade: conceito de <i>ethos</i> escolar-----	14
Delimitação do problema de investigação-----	33

CAPÍTULO II – PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Introdução-----	39
Organização do capítulo-----	40
Modelo do estudo-----	41
Conceptualização da justiça educativa-----	42
Da construção da escola democrática à demanda da justiça educativa-----	43
Democracia representativa <i>versus</i> democracia participativa e democracia deliberativa: reflexos educacionais -----	44
Democratização da escola como intento de justiça educativa: igualdade e participação-----	46
Democratização da escola como objectivação do direito à educação-----	51
Democratização da escola como construção de um espaço público de participação-----	58
Da justiça como categoria filosófica e sociológica às dimensões da justiça escolar-----	61
Polissemia e poliarquia do conceito de justiça: reflexos no domínio da educação-----	62
Distribuição e reconhecimento como paradigmas de justiça: reflexos educacionais-----	73
A justiça educativa à luz das éticas consequencialistas e das éticas deontológicas-----	88
Síntese-----	90

CAPÍTULO III – REVISÃO DOS ESTUDOS EMPÍRICOS

Em busca da equidade dos sistemas educativos europeus-----	94
Indicadores objectivos de equidade-----	94
A subjectividade da justiça na escola: experiências e sentimentos dos alunos-----	96
Sentimentos de justiça e injustiça na escola-----	97
Dimensões de justiça da praxis docente: que pensam os professores?-----	108
Justiça distributiva: igualdade e equidade-----	109
Justiça como reconhecimento: participação dos alunos e respeito dos professores-----	111
Justiça como cuidar-----	112
Síntese-----	113

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Fundamentos epistemológicos dos estudos interpretativos: hermenêutica e fenomenologia-----	116
Génese e evolução do conceito de hermenêutica-----	118
Enraizamento da hermenêutica na reflexão fenomenológica-----	120
Estudos etnográficos em educação-----	124
Dimensão crítica dos estudos educacionais-----	125
Desenvolvimento da investigação-----	131
Caracterização das escolas-----	134
Caracterização dos participantes-----	140
Recolha dos dados-----	143
Análise dos dados e apresentação dos resultados-----	158

CAPÍTULO V – RESULTADOS

Introdução-----	163
Escola das Oliveiras -----	166
Organização das práticas escolares: princípios de justiça e normas emergentes dos documentos orientadores-----	166
Eficácia da escola-----	167
Ambiente educativo-----	170
Referenciais axiológicos-----	176

Princípios e práticas de justiça dos professores e perspectivas sobre a justiça das situações escolares-----	180
Justiça e injustiça das situações escolares como efeito de condicionantes sociopolíticas-----	180
Práticas de justiça geradoras de discordância-----	192
Ideais de justiça dos alunos e perspectivas sobre a justiça da escola-----	203
Escola das Amendoeiras-----	214
Organização das práticas escolares: princípios de justiça e normas emergentes dos documentos orientadores-----	214
Inclusão como princípio de justiça-----	215
Ambiente educativo-----	221
Referenciais axiológicos-----	223
Missão da escola-----	229
Princípios e práticas de justiça dos professores e perspectivas sobre a justiça das situações escolares-----	235
Justiça e injustiça das situações escolares como efeito de condicionantes sociais e políticas-----	237
Constrangimentos sociopolíticos da escola-----	244
Práticas de justiça geradoras de discordância-----	252
Ideais de justiça dos alunos e perspectivas sobre a justiça da escola-----	263
Síntese conclusiva global-----	273
 CAPÍTULO VI – ANÁLISE COMPARATIVA	
Dimensões de justiça da acção docente: princípios orientadores-----	289
Práticas de equidade e princípio da diferença-----	290
Cuidar como princípio de justiça-----	292
Práticas igualitárias e princípio da igualdade de oportunidades-----	292
Julgamentos de justiça dos alunos: “a escola onde estou é um sítio justo”-----	294
Ideal igualitário: “justo é os professores ajudarem todos por igual”-----	295
Justiça retributiva: “o trabalho é que devia contar, muito”-----	296
Reconhecimento: “justiça seria ouvirem mesmo o que eu estou a dizer”-----	297
Discriminação: “são sempre as melhores alunas que eles puxam mais”-----	298

A escola das Oliveiras: elogio da excelência-----	300
Construção do <i>ethos</i> escolar: “temos que ser mais rigorosos e mais exigentes naquilo que os nossos jovens têm que dar na escola”-----	302
Escola das Amendoeiras: missão salvífica?-----	305
Construção do <i>ethos</i> escolar: “eu entendo que a escola deve ser um mosteiro”----	306
Síntese-----	308
CONCLUSÕES	
Labirintos da justiça escolar: que caminhos?-----	311
As justiças da escola das oliveiras e da escola das amendoeiras: os caminhos dos labirintos?-----	314
Justiça como igualdade-----	315
Justiça como equidade-----	317
Justiça como cuidar-----	323
Limitações do estudo e investigações futuras-----	325
ANEXOS-----	327
REFERÊNCIAS-----	341

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Modelo teórico do estudo.-----	41
Figura 2.	Distribuição das referências aos temas <i>Eficácia, Ambiente educativo e Referenciais Axiológicos</i> nos documentos orientadores da <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	271
Figura 3.	Distribuição das referências aos temas <i>Inclusão, Ambiente educativo, Referenciais Axiológicos e Missão da escola</i> nos documentos orientadores da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	272
Figura 4.	Referências a condicionantes sociopolíticas da justiça da escola no discurso dos professores da <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	274
Figura 5.	Referências a condicionantes sociopolíticas da justiça da escola no discurso dos professores da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	275
Figura 6.	Práticas de justiça geradoras de discordância entre os professores da <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	276
Figura 7.	Práticas de justiça geradoras de discordância entre os professores da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	277
Figura 8.	Médias da realidade e da idealidade da <i>Justiça Distributiva</i> segundo os alunos da <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	278
Figura 9.	Médias da realidade e da idealidade da <i>Justiça Distributiva</i> na escola das Amendoeiras.-----	279
Figura 10.	Médias da realidade e da idealidade da justiça como cuidar segundo os alunos da <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	279
Figura 11.	Médias da realidade e da idealidade da justiça como cuidar segundo os alunos da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	280
Figura 12.	Médias da realidade e da idealidade da justiça retributiva na <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	281
Figura 13.	Médias da realidade e da idealidade da justiça retributiva na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	281
Figura 14.	Médias da realidade e da idealidade da justiça como reconhecimento na <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	282
Figura 15.	Médias da realidade e da idealidade da justiça como reconhecimento na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	283

Figura 16.	Médias da realidade e da idealidade da discriminação na <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	284
Figura 17.	Médias da realidade e da idealidade da discriminação na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	285
Figura 18.	Referências a práticas de justiça no discurso dos professores das escolas <i>das Oliveiras</i> e <i>das Amendoeiras</i> .-----	291
Figura 19.	Médias da realidade e a idealidade da justiça distributiva, da discriminação e do cuidar na <i>Escola das Oliveiras</i> e na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	295
Figura 20	Médias da realidade e da idealidade da justiça retributiva na <i>Escola das Oliveiras</i> e na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	296
Figura 21.	Médias da realidade e a idealidade da justiça como reconhecimento na <i>Escola das Oliveiras</i> e na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	298
Figura 22.	Médias da realidade e da idealidade da discriminação na <i>Escola das Oliveiras</i> e na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	299

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Articulação entre objectivos, questões do estudo e procedimentos de recolha de dados.-----	132
Quadro 2.	Docentes participantes no estudo.-----	142
Quadro 3.	Itens da dimensão igualitária da justiça.-----	149
Quadro 4.	Itens da dimensão equitativa da justiça.-----	150
Quadro 5.	Itens da dimensão retributiva da justiça.-----	151
Quadro 6.	Itens da dimensão Inclusão.-----	152
Quadro 7.	Itens da dimensão Discriminação.-----	152
Quadro 8.	Itens da dimensão Respeito.-----	153
Quadro 9.	Itens da dimensão Participação.-----	154
Quadro 10.	Itens relativos à Convivialidade e ao Bem-estar.-----	155
Quadro 11.	Consistência interna dos itens referentes à realidade e idealidade das dimensões de justiça.-----	157
Quadro 12.	Comparação entre médias de realidade e idealidade das dimensões de justiça nas escolas das <i>Oliveiras</i> e das <i>Amendoeiras</i> .-----	158
Quadro 13.	Frequências relativas à eficácia nos documentos orientadores da <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	168
Quadro 14.	Frequências relativas ao ambiente educativo da <i>Escola das Oliveiras</i> .--	174
Quadro 15.	Frequências relativas aos referenciais axiológicos da <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	178
Quadro 16.	Frequências relativas a situações associadas a constrangimentos sociais e políticos da escola.-----	187
Quadro 17.	Frequências relativas à Igualização na <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	194
Quadro 18.	Frequências relativas à Diferenciação na <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	196
Quadro 19.	Frequências relativas ao Cuidar na <i>Escola das Oliveiras</i> .-----	201
Quadro 20.	Médias da perspectiva dos alunos da <i>Escola das Oliveiras</i> sobre a realidade e a idealidade de Igualdade, Diferenciação, Discriminação e Cuidar.-----	205

Quadro 21.	Médias da perspectiva dos alunos da <i>Escola das Oliveiras</i> sobre a realidade e a idealidade Justiça Retributiva.-----	209
Quadro 22.	Médias da perspectiva dos alunos da <i>Escola das Oliveiras</i> sobre a realidade e a idealidade de Participação, Inclusão e Respeito.---	212
Quadro 23.	Frequências relativas à acção social da escola, aos serviços escolares e às definições curriculares focalizados na inclusão na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	217
Quadro 24.	Frequências relativas ao ambiente educativo da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	222
Quadro 25.	Frequências relativas aos referenciais axiológicos da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	224
Quadro 26.	Frequências relativas à missão da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	231
Quadro 27.	Frequências relativas a situações associadas ao contexto local da <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	239
Quadro 28.	Frequências relativas a situações associadas a constrangimentos sociopolíticos da escola.-----	245
Quadro 29.	Frequências relativas ao cuidar na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	253
Quadro 30.	Frequências relativas à Diferenciação pedagógica e curricular na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	256
Quadro 31.	Frequências relativas à Igualização na <i>Escola das Amendoeiras</i> .-----	262
Quadro 32.	Médias da perspectiva dos alunos da <i>Escola das Amendoeiras</i> sobre a realidade e a idealidade de Igualdade, Diferenciação, Discriminação e Cuidar.-----	266
Quadro 33.	Médias da perspectiva dos alunos da <i>Escola das Amendoeiras</i> sobre a realidade e a idealidade da Justiça Retributiva.-----	269
Quadro 34.	Médias da perspectiva dos alunos da <i>Escola das Amendoeiras</i> sobre Participação, Inclusão e Respeito.-----	270

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Âmbito e Contexto do Estudo

Grandes esperanças têm sido depositadas na educação, pensada como construtora de sociedades mais vocacionadas para a realização do *bem comum*, mais justas na partilha dos bens comuns. No entanto, afigura-se cada vez mais pertinente o questionamento da justiça em diversos domínios das sociedades contemporâneas. Sociedades de conhecimento e de informação, nem por isso os bens daí decorrentes são justamente repartidos ou deles se pode dizer que são *bem comum*. É significativo o número de pessoas que nestas sociedades, e apesar de escolarizadas, estão afastadas do usufruto das suas vantagens, com o consequente crescimento da desigualdade de oportunidades de realização profissional, pessoal e social, com repercussões nas formas de vivência comunitária e nas práticas de cidadania. Parece, então, que se tem investido pouco numa educação para a justiça e que talvez não se tenha feito melhor quanto a justiça na educação. Certamente que a justiça educativa extravasa o âmbito da escola e que é a montante desta que são decididas as grandes opções políticas em matéria de educação; contudo, é na escola que as políticas são objectivadas e as práticas daí resultantes afectam positiva ou negativamente as experiências de justiça dos sujeitos envolvidos, razões que justificam a indagação acerca da justiça escolar, das acções que a realizam, das percepções e idealizações que alunos e professores têm dela. É esta problemática que o presente estudo aborda, procurando a identificação e compreensão das formas e dimensões de justiça envolvidas na educação escolar, assim como das representações que professores e alunos constroem sobre elas.

A agudização das crises sociais dos últimos anos, sintomáticas do estado da justiça, o enfraquecimento das formas de participação democrática e o crescente desinteresse dos cidadãos relativamente às questões políticas, o cepticismo quanto ao poder e isenção das instituições do Estado parecem ter levado vastos sectores da sociedade contemporânea a olhar a educação em geral e a educação para a cidadania em particular como uma profilaxia de "doenças" sociais, como a violência, a intolerância ou fundamentalismos de ordem diversa — todas elas interpretáveis como desordens da justiça. Ela seria também um meio de inverter a tendência mercantilizadora e neoliberal, que percorre o mundo pós-moderno, para a redução dos cidadãos a consumidores e utentes dos serviços, públicos ou privados, postos à sua disposição. Assim, duas necessidades, distintas mas articuladas, parecem guiar hoje a

educação para a cidadania: uma é a de proporcionar o conhecimento da organização do Estado e dos órgãos de soberania, na esperança de combater o desinteresse pelos assuntos políticos; a outra é a de preparar para a prática da democracia, estimulando a participação e o empenhamento em causas comuns. Há ainda quem considere que caberia também à escola a educação para o mundo do trabalho, tendo em conta que a profissionalidade é uma dimensão fundamental da cidadania a requerer competências específicas que a prática escolar deveria desenvolver nos jovens. Estas incluiriam conhecimentos básicos de economia e política, capacidade de compreensão da informação veiculada pelos meios de comunicação, competências de interação laboral, desenvolvimento de atitudes valorizadoras do trabalho, de respeito e acatamento da lei, como especificam Torney-Purta e Wilkenfeld (2009).

Estudos portugueses recentes mostram um fraco interesse dos alunos pelo exercício da cidadania social e política e, mais especificamente, da cidadania escolar (Sanches, 2007a); mostram ainda que a cidadania é entendida sobretudo em sentido relacional, centrada no civismo e no cumprimento de deveres (Sanches, Solano, Seiça & Cochito, 2004), denotando um certo desinvestimento pedagógico em práticas de cidadania escolar que sejam potenciadoras duma participação crítica na vida pública. Haverá por isso razões para questionar a possibilidade de as escolas realizarem uma educação para a cidadania que conduza a resultados consentâneos com as finalidades pretendidas, nomeadamente as que se referem à participação democrática e à cidadania política, se elas próprias não forem espaços democráticos de participação nos quais os alunos aprendam, pela vivência quotidiana, a ser cidadãos. Ora, quais as repercussões deste estado de coisas na justiça dos procedimentos escolares, partindo do pressuposto de que a participação em causas comuns, a capacidade de iniciativa e apresentação de projectos de acção fundamentados constituem dimensões de justiça, relevantes na perspectiva da justiça como reconhecimento? Em que medida a educação escolar mostra aos alunos o valor propedêutico da participação cidadã na escola e a justiça que tal participação carrega?

A educação vista deste modo será assumidamente axiológica, fundada sobre os conceitos éticos de justiça e de bem comum: justiça enquanto vínculo social entre os indivíduos e enquanto *virtude* ensinada e cultivada, também como princípio director da organização da escola e da partilha dos bens educativos; realização do bem comum como finalidade última da educação. Segundo esta orientação, um sistema de ensino justo, ou uma escola justa, seria aquele que assegurasse a todos os alunos igualdade de oportunidades no acesso ao saber e à cultura e iguais possibilidades de usufruir das vantagens da educação, independentemente da sua posição social, o que poderia implicar uma distribuição não igual

mas correctiva dos bens educativos (Rawls, 1994). O princípio de justiça funcionaria, então, como um princípio de reconstrução social que o próprio sistema educativo tomaria como seu objectivo e mediante o qual educaria os jovens para a intervenção activa e responsável nas opções económicas, sociais e políticas da sua sociedade — como Giroux (1991) e Warnock (1994) também reivindicam. Na realidade, os efeitos da educação mostram as dimensões e o grau de justiça nela envolvida já que, como lembra Walzer (1983 / 1999), a experiência educativa é ela própria uma experiência de justiça (ou de injustiça), intimamente ligada à forma como decorrer o processo educativo e como forem distribuídos os bens sociais que o acompanham. Por isso, o modo como se organiza a vida da escola, quer do ponto de vista das lógicas comunicacionais, quer quanto à democraticidade das relações entre os seus membros, será determinante da experiência de justiça que cada um vivenciará. Deverá ser a escola, começando na aula, o *locus* de aprendizagem das vantagens e das regras do debate argumentado, que pressupõe escuta e respeito pelos diferentes pontos de vista, ainda que minoritários e excêntricos; aprender a cidadania e a democracia requer escolas cidadãs e democráticas, nas quais todos os alunos sejam estimulados a construir uma auto-imagem positiva (Cortesão, 2009), a valorizar as aprendizagens curriculares e o trabalho que elas requerem, como formas de construção do seu próprio caminho (Estêvão, 2008). Em que medida a escola adopta tais procedimentos é um dos aspectos que este estudo pretende indagar.

A ideia de *educação cívica democrática*, desenvolvida por Köhlberg (1987), só é realizável em escolas que funcionem, elas mesmas, como democracias guiadas por princípios de justiça. Na perspectiva deste autor, a organização e as práticas duma escola democrática reclamam a participação dos estudantes na própria governação da escola e em decisões que envolvam aspectos éticos de justiça e de bem-estar da comunidade escolar, enquanto vias de aprendizagem da democracia. É a teoria da *comunidade justa* que fundamenta esta reivindicação, ao postular a justiça como um dos interesses centrais dos adolescentes e das crianças mais velhas. As deliberações seriam assim produzidas em comum, na sequência dum diálogo argumentativo em que alunos e professores participariam como indivíduos com iguais direitos, “num contexto de reciprocidade e igualdade” (Köhlberg, 1987, p. 337) e segundo princípios de justiça, o que contribuiria para o desenvolvimento dum sentido de comunidade e de solidariedade. De acordo com Higgins, Power e Kohlberg (1984), uma escola organizada como democracia participativa seria sentida pelos alunos não só como promotora de justiça, mas também como uma comunidade de cuidado (“caring community”), na qual aprenderiam a criar normas colectivas e partilhadas de ajuda, confiança e participação activa em benefício do

grupo. Parecem evidentes quer a pertinência teórica quer o interesse social-prático do projecto kohlberguiano, cujas consequências se manifestariam não só na melhoria do ambiente humano das escolas, mas também na promoção do desenvolvimento ético-moral dos alunos focalizado no respeito e cultivo da justiça democrática; contudo, escolas que se organizassem como *comunidades justas* teriam, provavelmente, de funcionar como contraculturas (Liston & Zeichner, 1987) em sociedades pouco democráticas e pouco justas, cada vez mais sujeitas às leis do mercado e às ideologias que as sustentam. No contexto português actual, a escola parece estar longe de se constituir como *comunidade justa* e, consequentemente, de proporcionar um *ambiente bom para o desenvolvimento* (Kohlberg, Power, & Higgins, 1997) social e moral dos seus membros. Um estudo levado a cabo por Carita (2004), conceptualmente guiado pela teoria da escola como *comunidade justa*, procurou caracterizar a qualidade do ambiente sócio-moral da aula a partir dos seguintes critérios: participação dos estudantes na resolução de conflitos; natureza das soluções encontradas; avaliação moral das soluções produzida pelos alunos; sistema normativo invocado e o que dele se infere relativamente a coesão, solidariedade e sentimento de pertença ao grupo. O estudo mostra que os níveis de participação e cooperação dos alunos na escola, em particular nas interações de aula, indiciam um défice democrático corroborado pelas percepções dos mesmos relativas à justiça do ambiente da aula e pela normatividade emergente da argumentação que desenvolvem, níveis esses dificilmente conciliáveis com a definição de *comunidade justa*. O cultivo de valores e práticas de cidadania na escola poderia então ser uma forma de preparar exercícios futuros de cidadania política democrática. Ora, uma das questões orientadoras do presente estudo é justamente a de saber o que pensam os alunos acerca da justiça da escola, isto é, em que medida consideram que a escola lhes reconhece direitos de participação e proporciona as condições necessárias ao exercício desses direitos e procede a uma justa distribuição dos bens associados à educação.

Assim, este capítulo desenvolve-se em três secções: na primeira — Dimensões de Justiça na Educação para a Cidadania — começa-se por problematizar a educação para a cidadania do ponto de vista das dimensões de justiça inerentes à própria ideia de cidadania. Enraíza-se esta problematização nos conceitos germinais de *polis* e de *paideia*, realçando a função educadora da cidade que forma o cidadão para o cuidado ético pelo bem comum e articula-se de seguida com a ideia de escola como *cidade* educadora, detentora de um *ethos* próprio, conceito que se analisa e procura clarificar. A segunda secção é de Contextualização do Estudo: inscreve-se a problemática a investigar no contexto das políticas educativas da União Europeia e portuguesas, indagando acerca das opções de justiça que as orientam. Na

terceira secção formula-se e explicita-se o Problema a Investigar; o capítulo termina com a apresentação da organização da relevância do estudo.

Dimensões de Justiça na Educação para a Cidadania

Que capacidade tem a escola para realizar a educação axiológica dos alunos e até onde pode fazê-lo são interrogações que suscitam reflexões e respostas díspares, como as que advogam a neutralidade axiológica em educação e as que defendem a inculcação de valores. Vastos sectores da sociedade esperam da educação escolar a preparação de crianças e jovens para o exercício duma cidadania activa, o que parece conferir-lhe um papel construtivo, ou reconstrutivo, de formas de sociabilidade que o individualismo dominante tem feito cair em desuso. Outros, em contrapartida, atribuem à escola um poder equivalente ao de qualquer outra instituição socializadora, apoiando-se em estudos sobre socialização moral, cujos resultados não permitem concluir que seja ela a instituição mais capaz de educar para os valores e para as normas, sobretudo quando comparada a sua influência com a dos pares, a dos meios de comunicação e a das organizações laborais (Klaassen, 1996).

Seja como for, a ideia segundo a qual a educação não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, mas que lhe cabe também preparar os jovens para assumirem atitudes reflexivas, problematizadoras e transformadoras do estado de coisas existente, no sentido do aprofundamento democrático das sociedades em que vivam, tem vindo a ser sustentada por autores situados em distintas áreas ideológicas e geográficas e adoptada por organismos internacionais. Em 1999, respondendo a uma solicitação da UNESCO, Morin formulou algumas recomendações propedêuticas à “educação do futuro”, as quais enfatizam a necessidade de educar para a compreensão da diferença num mundo multicultural e para uma ética da responsabilidade e da solidariedade global. Na óptica do filósofo, a “ética do género humano” — a *antropo-ética* — deveria ser o fio condutor da educação no milénio que agora se inicia, como condição de realização duma cidadania planetária, em articulação dialéctica com a democracia: “os cidadãos produzem a democracia que produz os cidadãos”; “a regeneração do civismo supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade” (2002a), pp. 115 e 121). Num outro documento preparado para a UNESCO em 1996, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, geralmente referido como relatório Delors, são postas em relevo as dimensões humanista e ética da educação, entendida como fim em si mesma. Aí se afirma que o propósito da educação não é apenas a formação do ser humano “enquanto agente económico” mas antes, e sobretudo, o desenvolvimento dos “talentos e aptidões de cada um”, respondendo deste modo à “exigência de equidade que deve

orientar qualquer política educativa” (p. 85), enquanto via capaz de “fazer recuar a exclusão social”, e à finalidade que é a construção “dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 11). Por isso — alerta o relatório — a ideia de formação permanente, “chave que abre as portas do século XXI”, é preciso concebê-la “para além de uma simples adaptação ao emprego”: como “educação ao longo de toda a vida, condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa” (p. 85) no contexto duma “sociedade educativa”. A vertente social da educação é assim realçada, dado que os princípios orientadores e as finalidades dos sistemas educativos correspondem a necessidades e tendências das sociedades; mas a educação responde também a uma necessidade inerente à pessoa, simultaneamente individual e social, num processo sempre inacabado de construção de si e remete, dessa forma, para um ideal abrangente de justiça, relativo tanto às sociedades como aos indivíduos. No início do século XXI, o conceito de educação que percorre os textos referidos tem já uma longa história, configurada pela matriz reflexiva originária da Grécia clássica. Parece, então, pertinente que se revisitem as fontes de onde nasce a ideia europeia de educação, com toda a sua complexidade axiológica e ética, da qual a justiça é uma dimensão essencial. Problematisando-se, neste estudo, a justiça da educação escolar, afigura-se que a fundamentação do questionamento possa ser reforçada pelos textos instauradores da reflexão ética em torno da educação.

A função educadora da Cidade

O contributo de Platão e de Aristóteles para a instauração de um modelo de racionalidade que se tornou património comum e que, nessa medida, fundamentou filosoficamente os princípios e as finalidades da educação no mundo ocidental, justifica que a eles se volte quando se pretende compreender que orientações guiam a educação de hoje e, sobretudo, quando se procuram orientações para a educação do futuro. É, pois, neste sentido que serão abordados, focalizando o interesse, por um lado, nas dimensões política e ética das suas concepções de educação e no ideal de humanidade que transportam; por outro lado, na relevância que atribuem à cidade enquanto espaço público de argumentação racional, que é também o espaço de educação prática dos cidadãos. E é justamente esta dimensão da *paideia* que parece mais promissora e aquela que, aparentemente, tem sido mais descurada na educação contemporânea. Que consequências daqui decorrem do ponto de vista da capacidade de participação democrática e de exercício duma cidadania crítica? E que implicações de justiça lhe andam associadas? Estas são questões sobre as quais se reflecte no presente estudo, atestando a actualidade e o valor heurístico das fontes clássicas.

Seguindo uma tradição de pensamento manifesta nas tragédias de Sófocles e, antes, nos poemas Homéricos, a antiguidade grega concebeu a educação como o processo de formação do indivíduo, pelo qual este se faz cidadão, membro da comunidade política (πόλις), a cidade-estado que Aristóteles (2005, 1252a, 5-10) diz ser “a mais alta de todas [as comunidades] e visar, “um bem que é o mais elevado de todos”. Segundo Platão e Aristóteles, o homem realiza a sua natureza enquanto membro da πόλις e em estreita vinculação com ela; nas palavras de Jaeger (1979, pp.751-752), “é no seu contributo como membro do todo social, à semelhança de um organismo vivo, que a vida de cada indivíduo tem o seu conteúdo, o seu direito e os seus limites”. Por outras palavras: o sentido da vida individual só existe em articulação com a comunidade; a função que cada um desempenha confere conteúdo à vida e o lugar social que ocupa determina aquilo que lhe é devido e o que dele é esperado. E se a vida da cidade se organiza de acordo com uma harmonia necessária, reflexo da justiça cósmica (δική) que define a melhor disposição das partes no todo em vista do maior bem, então cada parte, cada membro da comunidade, deve ser educado para deliberar e agir harmonicamente em conformidade com ela.

Apesar das diferenças entre o mundo da antiguidade grega e o da contemporaneidade, continua a ser na relação entre a comunidade e os indivíduos que a justiça tem o seu campo de acção. Daí que a problematização desta relação continue a ser essencial quando estão em jogo o bem de todos e de cada um e a justiça das instituições que o tornam possível; e parece fazer sentido que se comece pela escola.

Educação para a justiça na República platónica

No contexto político da democracia ateniense e da polémica em torno de formas mais ou menos justas de governar que Platão discute a natureza e as finalidades da educação, pensada como parte integrante dum projecto simultaneamente político, ético e antropológico. Em grande parte, o trabalho de Platão é desenvolvido em diálogo argumentativo com o pensamento sofístico e com práticas sociais e políticas nele inspiradas, contrapondo ao relativismo das verdades, à fluidez das opiniões, à lei do mais forte que muitos advogavam as vantagens da indagação racional, do compromisso com a procura do saber racionalmente fundado, de leis indutoras do bem da cidade. É por isso que a elaboração das leis e o trabalho governativo devem ficar a cargo de quem tem o saber das formas universais, dos padrões que permitem aferir a verdade das coisas; e estes são os filósofos, os únicos que podem saber e realizar o que é justo, por conhecerem a forma ideal e inalterável da justiça. O relativismo e o subjectivismo contemporâneos, dominantes após o declínio das “grandes narrativas”

fundacionistas são as heranças sofisticadas da antiguidade; por isso, o modelo socrático e platónico da racionalidade argumentativa, da substituição da razão aos caprichos e da palavra à violência continua actual e uma inspiração credível quando se pretende educar de forma justa e para a justiça.

Numa cidade bem organizada, a educação é objecto do maior cuidado; como Platão sustenta na *República*, deve estimular, desde cedo, o desenvolvimento das virtudes que põem o cidadão em sintonia com os costumes e as leis da cidade. Sabedoria, coragem, temperança e justiça são as virtudes que uma cidade perfeita deve cultivar, adequadas a cada classe de cidadãos e a cada função: se aos dirigentes é necessária sabedoria, os guerreiros carecem de coragem; já a harmonia entre as classes depende da temperança e a justiça assegura que cada classe desempenhe na cidade a função para a qual está dotada por natureza (1990, 428b-433a). À semelhança da cidade, constituída por três classes — governantes, militares e artífices — a alma individual é composta por três elementos, que se relacionam entre si como as classes na cidade. Escreve Platão, num diálogo entre Sócrates e Gláucon:

Sócrates - (...) Concordamos perfeitamente que há na cidade e na alma de cada indivíduo as mesmas partes, e em número igual.

Gláucon - É isso.

Sócrates - Logo, não será desde já necessário que o indivíduo seja sábio naquilo mesmo que o é a cidade?

Gláucon - Sem dúvida.

Sócrates - E que naquilo em que o indivíduo é corajoso, e da mesma maneira, assim o seja também a cidade, e que em tudo o mais que à virtude respeita, ambos se comportem do mesmo modo?

Gláucon - É forçoso.

Sócrates - Logo, segundo julgo, ó Gláucon, diremos que o homem justo o é da mesma maneira que a cidade é justa (Platão, 1990, 441c-d).

Tal como na cidade, a harmonia da alma depende do equilíbrio que os elementos constituintes mantêm entre si:

Sócrates - Mas decerto não esquecemos que a cidade era justa pelo facto de cada um exercer nela a sua tarefa específica, em cada uma das suas três classes.

Gláucon - Não me parece que o tenhamos esquecido.

Sócrates - Por conseguinte, devemos recordar-nos que também cada um de nós, no qual cada uma das suas partes desempenha a sua tarefa, será justo e executará o que lhe cumpre (Platão, 1990, 441d-e).

Para que assim seja, é necessário que o indivíduo aprenda a sobrepor a razão aos impulsos — “não compete à razão governar, uma vez que é sábia e tem o encargo de velar pela alma toda, e não compete à cólera ser sua súbdita e aliada?” (1990, 441e) — e a fazê-lo de forma

deliberada, por reconhecer os bens daí decorrentes: o autodomínio, a organização, a capacidade de ser “amigo de si mesmo” (1990, 443d), como virtudes indispensáveis e prévias ao exercício de qualquer actividade, privada ou pública. Portanto, conclui Platão (1990, 444d-e), se “produzir a justiça consiste em dispor, de acordo com a natureza, os elementos da alma, para dominarem ou serem dominados uns pelos outros, (...) a virtude será, ao que parece, uma espécie de saúde, beleza e bem-estar da alma”. É este estado de harmonia, que o sujeito aprenderá a atingir por via da educação filosófica, isto é, do treino da indagação racional, o que permitirá viver de forma virtuosa e, por isso mesmo, feliz. Concebida deste modo, a educação — *παιδεία* — é holística, incide sobre todas as dimensões da vida humana, privada e pública, individual e colectiva, ligadas de forma indissolúvel na vivência duma cidadania em permanente construção.

Ora, que finalidades são hoje definidas para a educação? Em que medida a vivência cidadã e democrática e as instituições justas que a devem contextualizar constituem o horizonte educacional? E a instituição escolar, em que medida é justa e proporciona experiências educativas de justiça?

Educação das virtudes na Cidade-Estado aristotélica

Prosseguindo na linha investigativa de Platão em torno da fundamentação da política e do estabelecimento dos princípios directores da construção do Estado, Aristóteles questiona as condições dentro das quais os indivíduos podem aprender e pôr em prática as virtudes em geral e, particularmente a virtude da justiça. Na *Política*, compara a ligação do indivíduo à cidade com a que existe entre uma parte e o todo de que ela é parte: por exemplo, uma mão ou um pé e a totalidade do corpo a que pertencem; ora, tal como um membro separado do corpo perde as suas capacidades e funções específicas, também o indivíduo apartado da vida da cidade e da normatividade que ela implica é privado de algo que lhe é próprio, a capacidade de justiça — *δικαιοσύνη* — e a racionalidade prática envolvida no raciocínio deliberativo — *φρόνησις* —, ambas cultivadas pela educação (MacIntyre, 1988).

Porque o homem é, por natureza, um animal político — afirma Aristóteles (2005, 1253a 1-5) — fazendo naturalmente parte de uma comunidade política, o bem do indivíduo confunde-se com o da comunidade e só nela é possível o desenvolvimento da potencial humanidade do homem, mediante um trajecto formativo regulado pela justiça da πόλις — justiça que, por sua vez, remete para outra mais vasta, a do próprio universo ordenado. À πόλις, precisamente, compete a responsabilidade da educação que, sendo pública, deve ser única e abranger todos os cidadãos. Por isso, “o legislador deve ocupar-se, antes de tudo, da

educação da juventude”, formando os indivíduos tanto para a acção pública como para a vida privada; e seria perigoso não o fazer, pelas razões que o filósofo apresenta:

Efectivamente, os Estados que se demitem deste dever causam graves danos às suas constituições, porque é preciso que a educação recebida seja adequada a cada forma particular de constituição: é que cada tipo de constituição tem os seus usos próprios que geralmente asseguram a conservação do Estado, tal como presidem, originariamente, ao seu estabelecimento; por exemplo, costumes democráticos originam uma democracia (Aristóteles, 2005, 1337a, 10-20).

A formação que Aristóteles tem em mente é a que conduz os sujeitos, individualmente, à acção virtuosa, finalidade de importância capital na medida em que, como refere o filósofo, “a virtude do corpo social resulta logicamente da virtude de cada cidadão” e “uma cidade é virtuosa quando os cidadãos que participam no seu governo são eles mesmos virtuosos” (2005, 1332a, 30-40). Por isso, a educação é multidimensional, simultaneamente intelectual e estética, ética e política, dirigida para a acção e para a fruição. Considerando que num estado democrático todos os cidadãos são potenciais governantes, então todos devem ser educados para a prática das virtudes, o que requer a harmonização das disposições naturais, dos hábitos adquiridos e da razão, de modo a que aprendam não apenas a cumprir a lei, mas também a respeitá-la. Ademais, sendo livres os cidadãos, um dos maiores desafios para os governantes consiste em conjugar a liberdade dos indivíduos com o bem da comunidade, o que supõe a subordinação da liberdade à necessidade da lei. Escreve Aristóteles a este respeito:

Existe uma forma de autoridade que (...) designamos por autoridade política e que aquele que governa deve aprender praticando ele mesmo a obediência (...); é caso para dizer que não se pode mandar bem quando não se aprendeu a obedecer. E embora a virtude do governante seja diferente da do governado, é preciso que o bom cidadão possua a ciência e a aptidão para, ao mesmo tempo, mandar e obedecer; a virtude dum cidadão consiste em possuir a ciência do governo dos homens livres, tanto num sentido como no outro (2005, III, 4, 1277b, 5-15).

Concluída a educação formal, a função pedagógica da πόλις não deixa de se exercer, directa ou indirectamente, quer pondo à prova as virtudes dos cidadãos nas suas múltiplas actividades de cidadania — participação na assembleia popular legislativa, no tribunal como juízes, cumprimento de obrigações militares e fiscais — quer através de celebrações rituais e, sobretudo, através do teatro. A comédia, enquanto abertura à crítica satírica, à contestação, ao questionamento das instituições, das políticas e dos seus agentes; a tragédia, como veículo de reflexão colectiva sobre as preocupações, os temores, os conflitos em que a πόλις inteira se confrontava com a sua própria natureza mostram a relevância social e política do teatro na

cidade-estado democrática, em cujo contexto o cidadão consubstancia a fusão da dimensão livre e pública do sujeito legislador com a dimensão privada do indivíduo súbdito da lei. Nesta dimensão, a finalidade a atingir é a unidade harmoniosa da alma e, como consequência, a vida feliz que Aristóteles e Platão afirmam ser possível apenas mediante a prática das virtudes e guiada pela razão. Na dimensão pública o sujeito, dotado com as virtudes cívicas e éticas fundamentais — temperança (σωφροσύνη) e justiça (δικαιοσύνη) — além das virtudes dianoéticas envolvidas no uso da razão reflexiva, reconhece a legitimidade e necessidade dum espaço público de decisão, regulado por leis que a todos vinculam e das quais ele é co-autor; leis que, por muito adequadas e justas que sejam, não induzem só por si a virtude dos cidadãos. A virtude pressupõe aprendizagem da acção recta e transformação do aprendido em hábito, num processo temporal de construção simultânea da subjectividade racional e da cidadania. Ora, no que à educação diz respeito, que virtudes são hoje estimuladas? Que subjectividades são construídas e que hábitos são cultivados na escola? Que espaço e que tempo são reservados para a construção de racionalidades argumentativas?

É justamente porque o espaço é público e de decisão que o arbítrio não está afastado e, nessa medida, “abre a discussão interminável sobre o justo e o injusto”, escreve Cornelius Castoriadis (2003a, p. 129). E, de facto, os filósofos da πόλις democrática mostraram todo o potencial heurístico desta discussão, quer como modelo metodológico da indagação filosófica — o diálogo — quer, no que diz respeito ao objecto, como tema fundamental da organização política e ética da cidade e da procura dos princípios orientadores da educação dos cidadãos. A metodologia dialógica de Platão parece ter em vista, precisamente, a superação do arbítrio, ainda quando o diálogo termina em suspenso, com o reconhecimento pelos interlocutores da impossibilidade da certeza evidente; nos outros diálogos, contudo, a dialéctica ascendente, que vai sucessivamente examinando as teses em confronto pelo exercício da análise, da refutação e da correcção, conduz à intuição da evidência racional — ao mesmo tempo fundamento lógico e causa ontológica das coisas — e, conseqüentemente, ao fim da arbitrariedade das opiniões. O posicionamento crítico de Aristóteles face a esta tese platónica está em harmonia com a sua convicção de que a justiça é objecto de entendimentos distintos, variáveis de comunidade para comunidade, razão pela qual o arbítrio não pode ser anulado; no entanto, no espaço público da cidade democrática, pode ser limitado pela acção reguladora da constituição e das leis cujo fim último é o bem da comunidade. Transpondo para a escola esta reflexão, não será descabido indagar como se articulam, em vista do bem comum que é a educação, a normatividade instauradora da ordem escolar com a subjectividade dos sentimentos e concepções de justiça dos que nela interagem.

Do pensamento político e pedagógico dos autores referidos, alguns aspectos afiguram-se particularmente relevantes para a indagação acerca dos caminhos e do sentido da educação escolar: a ideia segundo a qual o cidadão se forma pela prática da cidadania, isto é, pelo envolvimento no espaço público de deliberação sobre os assuntos políticos da cidade; a de que se aprende a virtude da justiça praticando-a nas relações com os outros, no contexto duma cidade justa e justamente governada. Esta seria, na opinião de Roberto Carneiro (1997, p. 410), “uma autêntica escola de cidadãos”, na qual aconteceria “uma verdadeira propedêutica da convivialidade” e todos os cidadãos encontrariam incentivos de educação permanente não formal. “No drama social quotidiano educa-se para a justiça e para a solidariedade”, considera o autor (p. 411), estimulando assim o cultivo dos valores da liberdade e da democracia. Em que medida a escola educa para a justiça, é ela mesma justa e proporciona aos jovens experiências de justiça são questões que este estudo pretende indagar.

Bem comum como valor educacional

A possibilidade de conceber alguma coisa como bem comum pressupõe a pertença a uma comunidade e, ao mesmo tempo, reforça essa mesma comunidade. Educar seria, nesta óptica, formar pessoas capazes de participarem nos assuntos e de usufruírem da cultura da sua sociedade, com o conseqüente enriquecimento dos indivíduos e da comunidade, entendendo isto como produção e partilha dum bem comum (Rawls 1994). Por isso Rawls, na sua teoria da justiça, defende a ideia de que em todos os sectores da sociedade deveria haver “aproximadamente as mesmas possibilidades culturais e de realização para todos os que possuíssem idênticas motivações e capacidades”, a fim de que “as expectativas daqueles que têm os mesmos talentos e aspirações não fossem afectadas pela sua classe social” (p. 73). O que está em causa, pois, é a busca das condições para uma cooperação equitativa e vantajosa para todos, partindo do princípio de que os indivíduos que cooperam possuem diferentes concepções de bem. A ideia de justiça aqui veiculada é política e não metafísica, no sentido em que não supõe uma definição *a priori* de bem.

Ora, como é que estes princípios sociais e éticos se poderão concretizar no campo da educação? Que traduções podem encontrar na estrutura organizacional e comunicacional das escolas? Como podem os professores organizar a praxis pedagógica a fim de realizarem empiricamente o bem comum e a justiça e de que os alunos compreendam de facto o significado destes valores e os queiram fazer seus? Encontram-se possíveis respostas na proposta de pedagogia ética de Warnock (1994) e na de pedagogia crítica de Giroux (1991).

Na perspectiva de Warnock, seria um sistema educativo organizado em torno de objectivos essenciais unificados que poderia conduzir à concretização do bem comum e da justiça, pois só esse sistema “demonstraria nossa crença na necessidade de educar a *todos*, tanto pelo seu bem quanto pelo bem da sociedade, ou bem comum” (p. 210), sem que isto implique qualquer uniformização redutora, mas garantindo “algo de valor para cada um”. Segundo a autora, poderiam ser as próprias escolas a definir “as fronteiras duma cultura comum” bem como “um conjunto comum de valores educacionais”, contribuindo para uma sociedade orientada para o bem comum. Isto porque, sustenta, só se pode considerar adequado e justo, seja em que nível for, o ensino que se faz acompanhar do valor moral da igualdade, no sentido de que “cada um, igualmente, merece ser ensinado e tem capacidade de ser ensinado” (p. 212), independentemente das suas possibilidades ou limitações, na convicção de que o progresso está ao alcance de todos os alunos, mesmo que seja diferente para cada um.

Os professores como educadores críticos

Do ponto de vista de Giroux, para quem a educação deve ser geradora não só de sujeitos dotados de conhecimentos mas também politizados, é necessário articular o ensino público com os imperativos duma democracia política. Ora isto exige a reformulação organizacional das escolas e do ensino, restituindo-lhes a função primordial de formarem cidadãos aptos a decidir sobre as suas vidas e sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento, o que significa, de facto, torná-los detentores de poder. Competirá aos professores a realização duma pedagogia crítica que encoraje os estudantes a desenvolver a capacidade de contestar criticamente e transformar a ordem social e política dominantes, em lugar de se lhe adaptarem. Para isso, o ensino deve ter a dupla função de informar — proporcionando aos alunos conhecimentos que lhes permitam situar-se nos respectivos contextos históricos e sociais, a partir dos quais possam criticar ou contestar fundamentadamente — e formar, estimulando o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e coragem cívica, bem como de hábitos e comportamentos essenciais para a vida democrática; uma tal pedagogia é então determinada por princípios éticos fundados em decisões sociais com alcance político. Isto não significa que o ensino deve estar sujeito a currículos uniformes, sendo antes compatível com a valorização das experiências particulares e quotidianas dos alunos, que podem ser tomadas como pontos de partida das aprendizagens e contribuir, assim, para formas de vida mais justas e democráticas. Torna-se claro, pois, que as alterações conceptuais e práticas da pedagogia exigem também professores dum novo tipo, concebidos por Giroux (1991) como “*intellectuais transformadores*” ou “*trabalhadores culturais*”, implicados na produção de ideologias e

práticas sociais, já que os seus actos se repercutem na globalidade do tecido social. Deste modo, os professores estariam em posição privilegiada para desenvolver práticas pedagógicas que não só despertassem a consciência crítica dos seus alunos, mas que também estimulassem neles o gosto e o interesse pela acção transformadora, construída sobre as suas próprias experiências, acção de que deveria resultar, pela intencionalidade que a enforma e pelas vivências que proporciona, o incremento do bem comum. Warnock parece pensar de modo semelhante, ao considerar que o professor poderá, pelo exemplo quotidiano, mostrar aos alunos como integra os valores no seu próprio comportamento, tanto na sala de aula como fora dela, tanto no modo como resolve conflitos, pedagógicos ou outros, como nas posições que assume sobre os mais diversos assuntos; mais do que pela palavra, será pelo que faz e pelo que é que contribuirá para aquilo em que os alunos se tornarão. Consequentemente, não será abusivo inferir que tanto segundo Giroux como segundo Warnock, o professor deve ser, como era para Sócrates e Platão, o mestre pelo exemplo e, ao mesmo tempo, o reconstrutor da sociedade, aquele que pela acção pedagógica, ela própria geradora de liberdade, fará nascer nos jovens o interesse pela justa articulação da liberdade individual e do bem comum como problema fulcral da cidadania na sociedade democrática. Assim se procuraria articular a justiça subjectiva com a justiça objectiva.

A escola e a sua eticidade: conceito de *ethos* escolar

Cabe então questionar, se for aceite o pressuposto de que se aprende a cidadania — e a justiça, e a democracia ... — praticando-as e vivendo-as, que tipo de *cidades* são as nossas escolas, quer dizer, que interacções e formas de vivência em comum se vão construindo nelas, que contextos de educação oferecem elas aos alunos, se e por que formas se vão forjando como escolas cidadãs, democráticas e justas. Alguns autores estruturam uma visão de escola à qual associam a imagem identitária duma comunidade de interesses e práticas, com *ethos* e finalidades partilhados; isto é, com uma cultura educacional própria. O conceito de cultura, porém, denota uma pluralidade de dimensões: axiológicas, normativas, políticas, psicossociais; manifesta-se em opiniões, crenças e saberes; determina estatutos e relações de poder, finalidades, prioridades, modos próprios de tomar decisões e de agir. Assim sendo, cada escola possuirá uma cultura própria que a distingue das outras e a identifica como única. O conceito de *ethos*, por seu turno, tem sido frequentemente usado em estudos organizacionais para designar as crenças, os valores e as práticas observáveis dos membros duma organização, concorrendo para o que alguns denominam a sua “filosofia ou atmosfera” (Donnelly, 2000). Considera-se, de um modo geral, que no *ethos* se revelam as dinâmicas

interacionais, os procedimentos e a estrutura da organização, razão pela qual lhe é reconhecida relevância e a pertinência do seu estudo é justificada. No entanto, a complexidade do conceito dificulta a delimitação do respectivo campo semântico — que apresenta sobreposições parciais com o de conceitos próximos, como *cultura*, *clima*, *atmosfera*, *ambiente* — criando assim espaço para a equívocidade.

Por isso, não será descabido evocar a genealogia de *ethos*, cuja ressonância ética é notória, e analisá-lo à luz da sua dupla raiz etimológica e semântica — os termos gregos ἔθος e ἦθος. ἔθος transporta um sentido normativo e convencional, indissociável da natureza social da sua origem: significa uso, hábito e costume, no sentido do que uma comunidade entende por moralmente correcto ou bom; designa o que, na antiga polis grega, estava conforme ao código moral reconhecido universalmente. ἦθος acentua uma dimensão pessoal, ao mesmo tempo reflexiva e prática, que se manifesta na capacidade autonómica de realizar o que o sujeito pondera como o bem e de se responsabilizar pelas escolhas feitas; neste sentido, significa carácter, resultado do que a educação tornou habitual pela prática reflectida da virtude, porém dinâmico e em permanente construção interactiva. Assim, enquanto um dos étimos sublinha uma tendência normalizadora das práticas observáveis duma comunidade, estabelecidas em função do sistema de valores que lhe é próprio, o outro evidencia a subjectividade reflexiva e admite linhas de acção potencialmente dissonantes. Estes dois sentidos, por vezes conflituantes, estão presentes no conceito de *ethos* e na estreita relação entre *ethos* pessoal e social, conferindo-lhes uma certa tensão dialéctica que se manifesta na inseparabilidade das dimensões privada e pública da acção humana, objectivada nas instituições.

O conceito de *Ethos* reportado à escola tem sido objecto de leituras diversas, que podem contudo incluir-se em duas orientações dominantes nas quais estão presentes os sentidos atrás referidos. Uma, objectivista, considera-o como o conjunto de prescrições que regulam as práticas da escola enquanto organização, alterável em função dos objectivos a atingir como, por exemplo, a melhoria dos resultados dos alunos; nesta perspectiva, será a expressão da vontade da liderança escolar e o meio pelo qual os seus membros são estimulados a agirem em conformidade com o que é considerado correcto (Torrington & Weightman, 1989). A outra leitura, de inspiração interpretativa, entende o *ethos* como o resultado das múltiplas interacções que ocorrem entre os membros da comunidade escolar e das interpretações que delas são produzidas. Assume que as práticas de ensino e de aprendizagem, os comportamentos dos sujeitos em interacção — objectivações das suas atitudes e aspirações, dos seus valores e sentimentos —, as relações de poder, as modalidades de deliberação e

decisão, as lógicas comunicacionais, cujas significações são socialmente construídas em cada escola, concorrem para a emergência de uma identidade e de um *ethos* escolares específicos, propícios ao sucesso dos alunos; diversos investigadores associam-nos ao desenvolvimento de um sentido de coesão social e de pertença a um lugar, reforçado por valores e práticas que se supõem partilhados: cuidado e confiança, participação e responsabilização dos alunos, liderança, respeito e reconhecimento mútuos, trabalho em equipa (Rutter *et alii.*, 1987; Deakin-Crick, 2002; Murray, 2002).

Segundo esta perspectiva, o *ethos* está profundamente enraizado na escola, enquanto produto da dinâmica organizacional e da cultura que a caracterizam. Sem se confundirem, os conceitos de *cultura* e de *ethos* são próximos, na medida em que ambos denotam as atitudes e os comportamentos de pessoas na sua qualidade de membros duma escola ou de qualquer outra organização. *Cultura*, no entanto, parece possuir maior amplitude e incluir o conceito mais específico de *ethos*, podendo ser entendida como a forma de pensar e de sentir característica duma organização, traduzida em valores e normas que definem o ideal de tratamento mútuo dos seus membros; ao passo que *ethos*, reportado à organização escolar, significa os valores e o modo de agir característicos dos membros duma escola, que alguns autores entendem como uma maneira própria de *fazer as coisas*, com o sentido moral de *fazer o que se considera certo*; designa o modo como esses membros interpretam as normas culturais, as crenças e os valores dominantes na escola e os objectivam em formas de agir e interagir (Donnelly, 2000). O sentido de *ethos* está, pois, enraizado no plano das interacções, como sublinham alguns autores: Hogan, por exemplo, refere-se-lhe como “o resultado natural do que acontece dentro da escola” (1984, p. 695); Allder (1993, p. 36) define-o como a “atmosfera única”, captável de modo mais vivencial do que cognitivo, que resulta principalmente das actividades ou dos comportamentos dos membros da escola no domínio da interacção social — característica distintiva e identitária que é muitas vezes apresentada como explicação para as diferenças entre escolas.

Ora, o facto de o conceito de *ethos* encerrar esta dualidade semântica sugere que a sua compreensão deve ter em conta aspectos que podem ser fontes de dissonância, o que ocorrerá sempre que a orientação axiológica e normativa, definida pelos órgãos directivos e patente nos documentos oficiais da escola, não for coincidente com os valores enformadores das atitudes, dos comportamentos e das práticas dos seus membros, situação que é potencialmente geradora de tensões. Nestas circunstâncias, não só não é fácil clarificar o que constitui o *ethos* da escola, como é legítimo questionar o fundamento de medidas normativas que tenham como finalidade criar um *ethos* determinado. Se a conjugação destes aspectos, justamente na sua

especificidade, produz ou não efeitos diferenciados no desenvolvimento e nos resultados académicos dos alunos é o que tem sido objeto de investigação educacional, sobretudo desde o final da década de 60 do século passado (Good & Brophy, 1986), contestando conclusões de alguns estudos norte-americanos e ingleses — nomeadamente os de Coleman, 1966; Plowden, 1967 e Jencks, 1972 — segundo as quais as características organizacionais e pedagógicas da escola, bem como a sua composição social, teriam escasso impacto nos desempenhos dos alunos, quando comparadas com o peso das diferenças sociais e culturais no início da escolaridade.

Estas conclusões não deixaram de provocar uma onda de cepticismo quanto à possibilidade de a escola fornecer a todos os alunos iguais oportunidades educativas, ou de exercer uma espécie de justiça redistributiva, compensando as deficiências educacionais dos jovens oriundos das classes socialmente desfavorecidas. Duas abordagens sociológicas da educação terão concorrido para o referido cepticismo: a de Basil Bernstein sobre os códigos de linguagem, desenvolvida em *Class, code and control* (1971) e a de Pierre Bourdieu e Denis Passeron, sobre a natureza e a função da escola, apresentada na obra de 1970, *La reproduction*. Caracterizando os ambientes familiares de diferentes grupos sociais, Bernstein sustenta que as formas de compreensão do mundo e de construção de sentidos ocorrem necessariamente no interior de determinados códigos linguísticos que são os do grupo, ou grupos, de pertença. Por isso, tendo em conta que o ensino escolar se processaria nos códigos de linguagem das classes médias, os alunos provenientes de outros contextos sociais e culturais ficariam claramente desfavorecidos. A escola teria assim, consideraram Bourdieu e Passeron, um papel reprodutor das desigualdades, dando continuidade aos determinismos sociais inerentes à origem de classe dos alunos. A ação pedagógica realizada na escola não só espelharia a cultura hegemónica, mas também reforçaria as relações de poder do grupo social dominante, ao privilegiar o código de linguagem da classe média em detrimento de outros códigos, que ficariam assim secundarizados e subvalorizados. Deste modo, os alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos ou de grupos culturais minoritários estariam sempre em desvantagem, revelando a escola a sua incapacidade para se afirmar como agente de mobilidade e mudança social. Pese embora a pertinência destes argumentos, diversos estudos entretanto desenvolvidos contribuíram para o reconhecimento de que as diferenças nos resultados escolares dos alunos não seriam atribuíveis apenas a factores de natureza social e cultural, uma vez que escolas frequentadas por populações social e culturalmente semelhantes apresentariam, apesar disso, níveis diferentes de sucesso. Tornou-

se necessário, então, compreender a que eram devidas essas diferenças, e procurar nas próprias escolas factores capazes de produzir tais efeitos.

Uma das mais relevantes investigações sobre a influência da escola nos resultados dos alunos foi realizada por Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith (1979 / 1987). Este estudo longitudinal, desenvolvido em doze escolas de Londres, foi acompanhando o percurso escolar de um grupo de jovens desde o fim do ensino primário e procurando identificar, nesse percurso, efeitos decorrentes das características organizacionais de cada escola e patentes nos resultados académicos, na assiduidade e no comportamento dentro e fora do espaço escolar. Concebendo a escola como instituição social com valores e normas próprios, os autores procuraram compreender, por um lado, em que medida tais valores e normas, uma vez identificada a sua natureza, eram coerentemente articulados nos diversos domínios da organização e das práticas escolares; por outro, em que medida eram aceites e partilhados pelos alunos. Constataram que as normas e os valores objectivados na conduta profissional dos professores, nas expectativas por estes manifestas quanto ao trabalho e ao comportamento dos alunos, no modo como os jovens se comportavam e na mensagem que a escola lhes transmitia sobre o valor dos seus desempenhos e comportamentos e sobre formas de participação e responsabilidade individual, quando articulados entre si, geravam “um *ethos* particular, ou conjunto de valores, atitudes e comportamentos (...) característico da escola como um todo” (Rutter *et alii.*, 1987, p.179) e variáveis de escola para escola. O estudo mostrou que as disparidades nos resultados escolares estavam sistematicamente relacionadas com as experiências vividas pelos alunos, condicionadas pelas características da escola enquanto instituição social. Assim, concluíram os autores, os alunos eram duplamente influenciados pelo *ethos* escolar: enquanto pessoas singulares, a quem a escola trata de determinada forma; enquanto grupo, pelo desenvolvimento do sentido de participação e de pertença a uma comunidade, cujos valores e regras aprendem a partilhar. Importa, pois, questionar em que medida o *ethos* escolar denota preocupações e intenções de justiça e que dimensões desta são mais relevantes para os sujeitos que interagem na escola.

Políticas educativas europeias e legislação educacional portuguesa

De forma mais incisiva desde a última década do século XX, linhas de pensamento que privilegiam uma dimensão mais instrumental e menos humanista da educação têm vindo a tornar-se hegemónicas e a sobressair nas orientações internacionais para as políticas educativas. Ao crescente predomínio das ideologias neoliberais com o consequente desinvestimento do Estado nas políticas sociais, tem correspondido a secundarização das

questões de justiça educativa, ultrapassadas em relevância por exigências de produtividade e de eficiência. No discurso político sobre educação ganharam cada vez mais espaço as referências à urgência de adequar a educação escolar às necessidades da economia, apresentadas como inquestionáveis em nome da racionalização de recursos e da competitividade num mundo globalizado e, ao mesmo tempo, fluido. Estas características parecem determinar a urgência de formar pessoas habilitadas com competências flexíveis e polivalentes, que lhes permitam aprender continuamente e acompanhar sem grandes sobressaltos a rapidez da mudança. Aprendizagem permanente e flexibilidade são apresentadas como condições indispensáveis para garantir a empregabilidade em cenários de fluidez do trabalho. Saberes e competências nos domínios científico e tecnológico são de igual modo afirmadas como imprescindíveis no contexto do que hoje se chama a sociedade do conhecimento, nomeadamente nas áreas das tecnologias de informação e das ciências da comunicação.

Opções de política educativa na União Europeia: que lugar para a justiça?

Durante o Conselho de Lisboa de 2000, a União Europeia delineou a estratégia destinada a criar “a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo” (Conclusões da Presidência, I, 5), focalizada no crescimento económico e na criação de empregos, geradora de “maior coesão social”. Subsequentemente, foram definidas as metas a atingir e as medidas a adoptar: redução significativa do abandono escolar precoce e diminuição do número de alunos com baixos níveis de literacia da leitura; aumento do número de jovens habilitados com o ensino secundário completo e do número de adultos a frequentarem cursos de formação (Conselho da União Europeia, 2003).

É inquestionável o valor de justiça que estas medidas transportam, por promoverem não só o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, mas também a diminuição das desigualdades educacionais e, espera-se, de algumas das desigualdades sociais que lhes estão associadas. No entanto, parecem ser os ganhos económicos que, em última análise, motivam a sua adopção, como se pode inferir de documentos diversos produzidos quer no âmbito da União Europeia quer da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), nos quais são enfatizados os custos individuais do insucesso escolar e, sobretudo, os gastos sociais com as pessoas marginalizadas, em contraste com o “forte impacto” que uma “distribuição equitativa das competências através das populações terá no desempenho global da economia”. Por isso, “os sistemas educativos têm de ser justos e inclusivos no seu *design*, nas práticas e nos recursos” (OCDE, 2007).

As preocupações de ambos os organismos com a justiça em educação, ainda que focalizadas apenas na dimensão equitativa, levaram à realização de dois estudos internacionais distintos (entre 2000 e 2007). A União Europeia, ao abrigo do programa Sócrates, promoveu um estudo com o objectivo de medir e comparar a equidade dos sistemas educativos dos países membros e permitir aos decisores nacionais a redefinição fundamentada das políticas educativas; para tal foi constituído em 2001 um grupo de trabalho, composto por equipas de investigadores de seis universidades, que criou 29 indicadores de equidade, organizados em quatro domínios: (1) Contexto das desigualdades na educação; (2) Desigualdades no processo educativo; (3) Desigualdades na educação; (4) Efeitos sociais e políticos das desigualdades na educação. Os resultados do estudo, relativos a dois anos de investigação, foram publicados em “Equity of the european educational systems. A set of indicators”. Após esta publicação, e já com o envolvimento dos 27 países membros, foi dada continuidade ao projecto mediante elaboração de um questionário sobre o sentido de justiça dos alunos de 14 anos e a respectiva aplicação em cinco países.

O estudo da OCDE, desenvolvido entre 2003 e 2007 no âmbito do projecto “Equity in Education Thematic Review”, envolveu dez países europeus e focalizou-se nos desafios de equidade que esses países enfrentam, sobretudo ao nível da escolaridade obrigatória: as variações de resultados entre alunos e entre escolas, o abandono escolar precoce, a diversidade curricular e seu impacto na equidade, a integração dos emigrantes e das minorias nos sistemas educativos. A intenção do estudo foi a elaboração de recomendações políticas dirigidas para a melhoria da equidade em educação nos domínios da organização dos sistemas educativos, das práticas e dos recursos; foi publicado um relatório final intitulado “No more faillures: ten steps to equity in education”, para o qual concorreram não só os relatórios produzidos pelos países participantes, mas também as notas de campo dos observadores externos que visitaram alguns destes países, além de resultados de estudos anteriores da OCDE, como os “Education at a glance”, elaborados a partir de dados do PISA — Programme for International Student Assessment. Começando por definir o conceito de equidade em educação, na dupla dimensão de justiça distributiva e de inclusão, o relatório mostra por que razões a equidade é um valor a preservar e cultivar: por satisfazer o direito à educação, pelos benefícios sociais e económicos que gera e, pela promoção da coesão social em tempos de grande mobilidade geográfica e social. O PISA, apesar de não explicitamente focalizado em questões de equidade, avalia os sistemas educativos dos “países/economias” envolvidos, testando alunos no termo da escolaridade obrigatória sobre “conhecimentos e competências essenciais para a plena participação na sociedade”, nos domínios da leitura, da

matemática e das ciências, além de recolher informações diversas sobre aspectos do ambiente familiar e escolar dos alunos considerados influenciadores das aprendizagens; permite comparar a eficácia dos sistemas educativos dos vários países e a cada país tomar medidas em prol da “qualidade dos resultados educativos”, bem como da “equidade na distribuição das oportunidades de aprendizagem” (PISA 2009). Os resultados por país e a respectiva comparação são divulgados nos relatórios da OCDE *Education at a glance*; no relatório de 2009, o investimento e a inovação em educação são encarados como meios de combate à crise; no de 2010, a ideia é reforçada, insistindo na necessidade de adaptar a educação às exigências do “progresso económico e social”, nas vantagens da educação enquanto resposta às mudanças no mercado de trabalho, por concorrer para o crescimento das receitas fiscais dos estados em percentagens muito lucrativas e para o prolongamento da carreira activa e contributiva dos trabalhadores. Sublinha-se a necessidade de aumentar a “eficácia e eficiência” dos sistemas educativos por razões de “rigor orçamental”, alertando para o facto de, em vários países, a um maior investimento em educação não ter correspondido a melhoria dos resultados. Assim, embora as questões da equidade em educação pareçam ocupar, hoje, um lugar de destaque na política educativa internacional, e se multipliquem as recomendações sobre medidas que os estados devem tomar para criar sistemas de ensino mais equitativos, parece também que tais medidas são ditadas menos pelo valor intrínseco da equidade enquanto dimensão de justiça do pelas vantagens económicas que elas podem gerar. Com efeito, equidade e eficiência são frequentemente associadas em diversos textos já referidos (entre outros, Schütz, West & Wöbmann, 2007), onde se discute a opinião de economistas que as consideram inconciliáveis com o argumento de que qualquer iniciativa em benefício da equidade diminui a eficiência, contrapondo-lhes a perspectiva de outros que sustentam a sua complementaridade no desenvolvimento económico.

Documentos da União Europeia vão no mesmo sentido: relatórios e comunicados da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeus (por exemplo, 2006) referem que, por força das restrições orçamentais de vários países, tem sido enfatizada a eficiência dos respectivos sistemas educativos em detrimento da equidade, com resultados que, muitas vezes, reproduzem e reforçam as desigualdades já existentes; e argumentam, escorados em análises económicas, que não só elas não são incompatíveis, mas que parece haver entre elas “forte complementaridade” e que “se reforçam mutuamente”. Nestes documentos, o conceito de equidade é abordado relativamente aos seguintes aspectos: (1) acesso à educação, isto é, até que ponto as oportunidades de usufruir de uma boa educação são ou não iguais para todos; (2) tratamento: em que medida a educação recebida por cada aluno corresponde às suas

necessidades individuais; (3) resultados: quais as competências e conhecimentos aprendidos bem como as qualificações obtidas num determinado sistema de ensino. Os sistemas educativos são considerados equitativos na medida em que os resultados educacionais não dependam da origem socioeconómica dos alunos, assim como de outros factores habitualmente indutores de desvantagens educativas e, também, quando o modo de tratamento responde às necessidades individuais manifestas; portanto, um sistema educativo será equitativo se não for gerador de desigualdades injustas; no entanto, não são tidas em conta desigualdades relacionadas com o género, com a etnia, com necessidades educativas especiais ou com disparidades regionais, particularmente injustas para quem as vive dada a impossibilidade de lhes escapar.

A abordagem da ideia de eficiência remete para os efeitos económicos, sociais e individuais do investimento feito em Educação, tomando o investimento num sentido alargado que inclui financiamento, recursos humanos, conhecimento especializado e tempo. A eficiência designa a relação que se estabelece entre investimento e resultados num dado processo: quanto melhores os resultados produzidos pelo investimento no interior do sistema educativo — medidos, por exemplo, através de testes e exames — mais eficiente será, supostamente, o sistema e melhores efeitos externos — sociais e económicos — se espera que produza, ao nível da produtividade, do emprego, do crescimento, da coesão social e da participação democrática. Por contraste, os documentos põem em relevo os impactos negativos das desigualdades em educação, dados os “enormes custos escondidos, que se repercutem em gastos sociais com o aumento da criminalidade e da delinquência”; por isso, afirmam, políticas que possam reduzir estes problemas são benéficas tanto em termos de equidade como de eficiência. Documentos posteriores reforçam esta ideia: reflectindo sobre os horizontes da educação na União Europeia até 2020, o Conselho define a dupla meta principal para cuja realização os países membros deviam cooperar, desenvolvendo os seus sistemas educativos: assegurar a realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos, e, ao mesmo tempo, a empregabilidade e a prosperidade económica sustentável; desta forma se promoveriam “valores democráticos, coesão social, cidadania activa e diálogo intercultural” (Conselho Europeu, Maio de 2009). Por sua vez, as “Conclusões do Conselho sobre o papel da educação e da formação na implementação da *Estratégia Europa 2020*” (2011) enfatizam o objectivo dum “crescimento inteligente, sustentável e inclusivo”, para o que será necessário habilitar os cidadãos com os conhecimentos e as competências indispensáveis a uma Europa social e economicamente competitiva e inovadora, promovendo formas activas de cidadania e encorajando “a criatividade, a inovação e o

empreendedorismo”. Para tal, os sistemas educativos devem ser capazes de “melhorar a sua capacidade de resposta às novas exigências e tendências do mercado de trabalho, aos desafios sociais e culturais dum mundo globalizado”, mediante estratégias coordenadas entre todos os estados membros, ideia que é reiterada no relatório da OCDE *Education at a glance* (2013), quando são referidas as políticas educativas que mais eficazes se têm revelado na promoção da empregabilidade dos jovens. Neste relatório elaborado em plena crise económica na Europa, a constatação do enorme crescimento do desemprego entre os jovens relecte-se no reforço das recomendações para que o ensino vocacional nas escolas secundárias seja generalizado. A argumentação invoca o facto de serem os países onde o ensino profissional está mais generalizado os que apresentam níveis mais baixos de desemprego jovem; por isso, o ensino profissional teria uma influência decisiva na capacidade de cada país lidar rapidamente com a instabilidade do mercado de trabalho — o que parece significar, na prática, a subordinação da educação às leis do mercado. Em que medida se encontram reflexos destas orientações nos documentos reguladores da escola e em que medida são tomadas em consideração nas políticas curriculares das escolas são aspectos que este estudo pretende investigar.

Dimensões de justiça nas políticas educativas portuguesas

Os textos actuais de política educativa em Portugal são parcos no uso explícito das palavras *justiça* e *bem comum*. No entanto, após 25 de Abril de 1974 foi preocupação do Estado, patente nas políticas educativas, a procura de equilíbrio entre igualdade e liberdade no usufruto dos bens educacionais. É, pois, um problema de justiça que está em causa, ainda que de forma apenas subentendida. Pela Constituição da República de 1976, o Estado assumiu-se como intérprete dos interesses gerais e como salvaguarda do acesso de todos, por direito próprio, à educação e ao saber, eles mesmos concebidos como universais, tendo como fundamento o princípio da igualdade de oportunidades. Ao mesmo tempo, alguns quadrantes políticos começaram a contestar o papel e a capacidade do Estado quanto à garantia da igualdade de oportunidades no acesso aos bens culturais, pondo em relevo as contradições entre os fins enunciados e os resultados obtidos, chamando a atenção para o que consideraram ser o problema central da política educativa: as desiguais condições sociais de acesso à educação e o problema de justiça que lhes está subjacente.

A partir da década de 80 o discurso educacional altera-se sensivelmente, marcado doravante pela retórica neoliberal da promoção da individualidade e do individualismo; a apologia duma sociedade civil interventora contra a hegemonia do Estado começa a percorrer

os discursos oficiais. Em Portugal, no domínio da educação e como exemplo de “projecto de mais Sociedade e menos Estado” (Roberto Carneiro 1991, p. 2), é declarada a intenção de encorajar cada comunidade a apresentar o seu projecto educativo, contrariando assim “formas de opressão burocrática e de jacobinismo centralista” que, no entender do então ministro, há muito dominariam o Ministério da Educação. De facto, a partir dos anos 90 a legislação educacional reflecte esta tendência quando, por exemplo, atribui às comunidades de inserção das escolas um crescente papel na respectiva gestão e transfere para as autarquias locais competências que anteriormente pertenciam ao estado; contudo, como alerta José Alberto Correia (2005), o processo transporta contradições cujas consequências põem em causa as finalidades anunciadas:

(...) a intervenção do Estado é simultaneamente excessiva e deficitária. Deficitária na defesa do interesse público, no combate às desigualdades sociais e na contenção das tendências de subordinação dos saberes escolares à sua utilidade económica ou à sua utilidade para a resolução da chamada questão social, sendo esta definida de forma a que a exclusão social seja dissociada da problemática da injustiça social para ser pensada como uma consequência da “incompetência” das suas principais vítimas. Mas esta intervenção é também excessiva na medida em que se exerce, fundamentalmente, sobre a avaliação dos produtos da escolarização numa lógica onde a utilização indiscriminada de uma retórica que, apoiando-se em vocábulos como autonomia, projecto, qualidade, alternativas ou flexibilização curricular, procura dissimular o processo de hiperculpabilização dos professores, alunos e encarregados de educação pelos fracassos da escolarização (Correia, 2005, p. 4).

Com efeito, desde os anos finais do século XX as políticas educativas dos vários governos, sejam eles socialistas ou sociais-democratas, denotam uma preocupação comum e recorrente: a melhoria ou o reforço da qualidade da educação — sem que, no entanto, seja clarificado o que significa a qualidade em educação — associada à generalização da avaliação. No programa do XIII Governo (socialista, 1995 – 1999), “qualidade e equidade” são afirmadas como “princípios orientadores da política de educação”, sendo a justiça distributiva uma condição da “educação de qualidade”, que “exige (...) uma justa distribuição de recursos, a igualdade de oportunidades”; o XIV Governo (1999 – 2002), também socialista, subordina o “progresso na qualidade e relevância das aprendizagens” à “melhoria da produtividade da economia e da sociedade”, “mudança (...) absolutamente necessária para que possamos disputar a batalha da produtividade e da qualificação do emprego”, como é sublinhado, após a tomada de consciência “da dimensão do atraso educativo e de qualificação profissional” dos portugueses. O programa propõe-se combater o abandono escolar precoce e o insucesso e assegurar a educação básica para todos, com medidas de “discriminação positiva” que

integrem “os alunos em risco ou excluídos”, de modo a que “todos tenham uma real oportunidade de qualificação profissional”. Entre as medidas de “combate à exclusão na vida escolar” são apresentadas como mais relevantes a criação de territórios educativos de intervenção prioritária — em sintonia com a intenção de estreitar a relação entre as escolas e as comunidades —, de currículos alternativos, de cursos de educação e formação para os jovens que, aos 18 anos, não tenham terminado a escolaridade básica, assim como de programas de educação e formação de adultos, numa perspectiva de educação permanente e de inclusão dos indivíduos e grupos “marcados por processos de exclusão social”. Emerge deste texto, então, uma ideia de justiça compensatória, que usa a discriminação positiva como via para a igualdade de oportunidades, perspectiva reflectida em documentos legais elaborados durante esta legislatura, relativos à revisão curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro) e ao estatuto do aluno (Lei n.º 30/2002 de 16 de Fevereiro). O primeiro documento realça a dimensão de inclusão, valorizando a diversidade de experiências de aprendizagem e de “ofertas formativas para que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes” numa escola que é “espaço privilegiado de educação para a cidadania”; ao mesmo tempo, define os instrumentos pensados como propiciadores de maior equidade, que sejam adequados aos alunos e aos contextos concretos. No segundo documento, além das dimensões de equidade e de inclusão já referidas, outras ganham relevo, como o respeito mútuo e a participação, no sentido do desenvolvimento da civilidade e da cidadania, mediante possibilidade de os alunos elegerem e serem eleitos para órgãos e desempenho de cargos na escola, de apresentarem sugestões sobre modos de funcionamento e outros assuntos escolares do seu interesse, de terem papel activo na elaboração do regulamento interno.

A atribuição à escola da função de dinamização da comunidade de que faz parte, não sendo uma ideia nova, é agora centrada na formação orientada para o mercado de trabalho; incentiva-se a “parceria educativa” com os pais; ao mesmo tempo, mudanças diversas de natureza organizacional visam o agrupamento de escolas e a “celebração de contratos de autonomia” pelos quais as escolas desenvolvam e operacionalizem projectos educativos próprios, num processo de descentralização que transfere para as autarquias locais parte das atribuições do poder central relativas à educação; a criação dos Conselhos Locais de Educação, iniciada na legislatura anterior (Lei 159/99 de 14 de Setembro), é um exemplo.

As políticas educativas dos Governos sociais-democratas (XV e XVI, de 2002 a 2005) e, desde 2011, do XIX Governo (de coligação), inspiradas nas concepções neoliberais que advogam a minimização do papel do Estado e o crescimento das iniciativas da sociedade

civil, pretendem “inverter a situação” do país no que à educação diz respeito, partindo do “pressuposto essencial” de que deve ser revertido “o crescente estatismo” neste domínio; sustentam que a escola pública está “sujeita a limitações no seu funcionamento e na sua cultura que contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem que toda a população portuguesa sustenta”. A avaliação generalizada — “das instituições, dos docentes, dos funcionários e dos alunos, (...) do desempenho das escolas, com publicitação dos resultados” — é defendida como forma de estimular o “desenvolvimento organizacional, profissional e humano”, numa lógica concorrencial que abre o caminho à liberdade de escolha das escolas pelos pais. Ainda que a intenção declarada de procurar “resposta objectiva às necessidades de cada aluno”, de criar “centros de apoio social escolar” e combater “assimetrias sociais e regionais” indique uma intenção de equidade, ao advogarem uma escola “assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência”, os programas dos governos denotam uma concepção de educação predominantemente meritocrática e selectiva. Esta visão transparece na legislação que altera o regime de avaliação dos alunos do ensino básico (Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro), introduzindo avaliação sumativa externa, através de exames nacionais em Português e Matemática no 9.º ano; transparece igualmente no documento legal de revisão curricular do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março), não só na finalidade indicada — obtenção de “resultados efectivos e sustentados” no que diz respeito à formação e à qualificação dos jovens “para os desafios da contemporaneidade” — mas também nas respectivas linhas orientadoras, nomeadamente a “formação de excelência”.

O programa do XIX Governo dá continuidade a orientações e práticas definidas pelos governos anteriores sociais-democratas e socialistas, sobretudo nas vertentes avaliativa e descentralizadora. Enfatizam o desenvolvimento e consolidação de uma “cultura de avaliação a todos os níveis do sistema de ensino” e é reclamada a “substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho (...) da indisciplina pela disciplina (...), uma “cultura de transparência orientada para resultados”, de acordo com os princípios de “rigor na avaliação, de exigência nas provas e de mérito nos resultados”. No entanto, no âmbito da avaliação considerada “sustentação do sucesso de todos os alunos” (Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro), emergem alguns aspectos de justiça equitativa: é preconizada, para o ensino básico, a diferenciação pedagógica como factor de integração escolar em contextos de grande diversidade e são enunciadas práticas a realizar tendo em vista o sucesso educativo, como o reajustamento dos projectos curriculares de turma e de escola em função das necessidades

educativas dos alunos e a diversificação da avaliação. Já a descentralização na gestão da rede escolar pública parece corresponder a um crescimento da importância do ensino privado, justificado com a necessidade de máxima rentabilização dos recursos existentes, mediante estabelecimento de contratos de associação com escolas privadas que prestam serviço público, às quais é assegurada “estabilidade jurídica e equidade económica”. O apoio a “iniciativas de liberdade de escolha para as famílias em relação à oferta disponível, considerando os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo” é outro modo de alargar o espaço do ensino privado, de acordo portanto com o objectivo de restringir a abrangência dos serviços públicos de incidência social.

Nos programas políticos dos Governos XVII e XVIII (socialistas, entre 2005 e 2011) a educação é definida como “factor insubstituível de democracia e desenvolvimento”, concorrendo para a coesão social, a produtividade e a competitividade da economia, em consonância, portanto, com as orientações políticas da União Europeia. A inclusão de todas as crianças e jovens e o combate ao insucesso escolar são desafios reconhecidos a requererem medidas compensatórias que contribuam para melhorar os níveis de aprendizagem e formação, em nome da igualdade de oportunidades. Entre estas medidas, para o ensino básico, figuram “programas de apoio à recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem”, cursos de natureza vocacional no 3.º ciclo, como formas de contrariar o abandono e o insucesso escolares; para o ensino secundário, as medidas previstas são o aumento do número de cursos tecnológicos, profissionais e artísticos e a diversificação do ensino recorrente, quer diurno quer nocturno, além de um programa específico de combate ao abandono e à repetência, procurando aproximar o ensino secundário do sistema de formação profissional. Na mesma linha programática pretende-se dar um novo fôlego à educação de adultos, estendendo ao ensino secundário medidas já postas em prática no ensino básico, como os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e os cursos de educação e formação (EFA), atendendo aos “bons resultados [que] já demonstraram ter”; a finalidade é oferecer “várias oportunidades a todos os cidadãos para melhorarem os seus níveis e perfis de formação” e, como consequência, reduzir as “disparidades de competências” no mercado de trabalho. Com o argumento da inclusão e do combate ao insucesso é preconizada a organização das escolas de modo a satisfazerem as necessidades das famílias e a aumentar a participação destas e de outros membros da comunidade na respectiva “ direcção estratégica”; as escolas passam assim a desempenhar tarefas complementares, como actividades de tempo livre e de apoio social, funcionando a tempo inteiro. É com o mesmo argumento que são atribuídas à escola “múltiplas responsabilidades” no desenvolvimento

pessoal e social dos jovens, envolvendo um conceito alargado de educação assumidamente axiológica.

Muitos dos textos legislativos sobre educação, produzidos na vigência destes governos, referem nos seus fundamentos a obediência a princípios de equidade e indicam como finalidades a criação de oportunidades mais igualitárias e maior justiça social; a recuperação do programa de “territorialização de políticas educativas de intervenção prioritária” (TEIP), lançado em 1996, inscreve-se nestas finalidades. Com o objectivo de crescimento do sucesso escolar, são definidas diversas acções compensatórias, das quais se salientam o desenvolvimento de planos de recuperação que envolvem diferenciação pedagógica, tutorias, aulas de recuperação, projectos individualizados de itinerários de formação, diversificação e flexibilização de percursos curriculares, em função das necessidades dos alunos e das “realidades locais”. O valor de equidade destas medidas parece incontestável; no entanto, poder-se-á questionar até que ponto elas não induzirão, nos alunos a quem se destinam, um sentimento de inferioridade que transforma a discriminação positiva em negativa, com a consequente recusa do que associam a uma forma de desvalorização pessoal; ou, no mercado de trabalho, alguma desconfiança relativamente a candidatos oriundos de percursos curriculares flexibilizados, muitas vezes conotados com menor preparação académica, gerando assim desiguais oportunidades de sucesso.

É igualmente defendida a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, enquanto medida de “não discriminação e de combate à exclusão social” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro). Outra medida compensatória é a escola móvel para alunos impossibilitados da frequência regular da escola e para outros “em risco de insucesso, abandono escolar precoce e exclusão social” (Portaria 835/2009 de 31 de Julho); ao mesmo tempo, é previsto e regulamentado o fornecimento de serviços e bens a título de apoios socioeducativos, como a extensão das refeições escolares aos alunos do 1.º ciclo, alojamentos, livros de estudo, auxílios económicos, acesso a computadores pessoais e Internet de banda larga. Dois documentos legais relativos ao estatuto do aluno (Leis 3/2008 de 18 de Janeiro e 39/2010 de 2 de Setembro) introduzem alterações ao que vigorava desde 2002. Destes textos emerge uma dimensão de justiça focalizada nos direitos e nos deveres dos alunos, dos quais se salientam os direitos de participação no processo de avaliação, de reunião em assembleia, de representação nos órgãos da escola; de “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido” e o de ser “tratado com respeito” por todos os membros da comunidade educativa.

Quanto aos deveres, são sobretudo afirmados os que têm que ver com o cumprimento das regras de disciplina, com o respeito pelos outros, pela escola e pelo seu património.

Paralelamente ao discurso do Estado social, outro divergente se desenrola: é o da “qualidade”, da “eficiência” e da “eficácia” do sistema educativo, das escolas — avaliadas como “boas” em função dos resultados — dos professores, da prestação de contas e avaliação, das lideranças “boas”, “fortes” e “eficazes” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), na linha gerencialista das políticas neoliberais. Assim, com o objectivo de “reforçar as lideranças das escolas” é criado o cargo de director, como “órgão unipessoal e não colegial”, que passa a ter o poder de nomear as lideranças intermédias, até então eleitas pelos seus pares, “no sentido de conferir maior eficácia”. Neste mesmo sentido é redefinida a autonomia das escolas que, numa óptica descentralizadora, poderão gerir os seus recursos, procurar financiamentos estabelecendo parcerias locais e contratar professores, ao mesmo tempo que devem prestar contas, por um lado, através da “participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica (Conselho Geral) e na escolha do director” e, por outro, sendo avaliadas quanto ao seu desempenho. Sobre avaliação das escolas, pode ler-se no programa do XVII governo:

A avaliação terá consequências, quer para premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede, quer para apoiar, nos seus planos de melhoria, as escolas com mais dificuldades. (...) será promovida a celebração de contratos-programa com escolas, associações de pais, autarquias e organizações da sociedade civil de modo a estabelecer metas e dinâmicas de transformação para as escolas com resultados menos positivos.

Assim, ao mesmo tempo que são adoptadas medidas apresentadas como descentralizadoras, justificadas com a intenção de abrir as escolas à participação democrática das comunidades ao serviço das quais devem estar, outras, como a constituição dos agrupamentos de escolas — que podem ainda agregar-se a outros agrupamentos —, a substituição das lideranças colegiais por lideranças unipessoais e da eleição por pares pela nomeação por superiores hierárquicos parecem no entanto ir no sentido oposto, o do centralismo e da hierarquização. Do mesmo modo, é legítimo questionar até que ponto a opção de concentrar alunos em centros escolares, com os objectivos declarados de “promover a equidade social para a concretização da igualdade de oportunidades para todos” e de “assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho” (Decreto-Lei 75/2008), não será potencialmente injusta para alguns alunos, por originar outras desigualdades decorrentes, por exemplo, do aumento da distância entre a casa e a escola ou da integração em escolas maiores e mais impessoais. Parece então que o

discurso político educacional é percorrido por uma certa ambivalência, de tal modo que as decisões enunciadas produzem por vezes efeitos que lhes são contrários, como refere Nóvoa (1992); Stoer (2008, p. 18) descreve este fenómeno como “colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado” e um simultâneo “apelo do princípio do mercado ao princípio da comunidade”, que se traduz na apropriação, e consequente subversão, do discurso da equidade.

O Programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”: finalidades de justiça

Criado em 1996 pelo Ministério da Educação, o programa *territórios educativos de intervenção prioritária* (TEIP) configura uma medida política de discriminação positiva, destinada à promoção da igualdade de oportunidades educacionais para crianças e jovens oriundos de meios sociais e económicos carenciados das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, assumindo deste modo o papel activo da educação no combate às desigualdades sociais. Anteriormente, algumas iniciativas tinham já sido desenvolvidas como *medidas de compensação* e de *apoio pedagógico acrescido* para alunos com insucesso escolar; no entanto, só no final da década de 80 e após a publicação da lei de bases do sistema educativo em 1986 foram decididas intervenções mais sistemáticas, das quais duas merecem maior destaque. O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), aprovado em 1987, motivado pelo elevado insucesso escolar e destinado a reduzir as taxas de abandono, de reprovação e de repetência, sobretudo nos primeiros anos do ensino básico, previa apoios em diversos domínios, como a saúde e a alimentação, transportes, materiais escolares e actividades de ocupação de tempos livres, além de medidas específicas de natureza pedagógica e didáctica. Contudo, nem os consideráveis recursos mobilizados nem a democraticidade dos princípios e das finalidades do programa terão impedido que ficasse muito aquém do pretendido quanto à redução das taxas de insucesso e de abandono escolares; também não terá deixado estruturas que assegurassem “a continuidade das políticas que se haviam mostrado adequadas, ou as pedagogias e experiências que estavam a dar resultados positivos” (Afonso, 1999, p. 15). Suspenso em 1991 sem ter sido objecto de qualquer estudo avaliativo, o PIPSE produziu alguns efeitos positivos, como referem J. A. Correia, I. Cruz, J. –Y. Rochex e L. Salgado (2009): em primeiro lugar, deu visibilidade oficial ao problema do insucesso escolar, assumido doravante pelo discurso político como problema a resolver no interior do sistema educativo; em segundo lugar, constituiu um das primeiras iniciativas políticas que articularam “a retórica da intervenção compensatória do estado com objectivos

de alargamento da escolaridade e também de profissionalização ou de pré-profissionalização dos percursos e curricula oferecidos aos alunos” (Correia *et alii.*, 2009, p. 183).

Na sequência do PIPSE, foi criado em 1991 um novo Programa — Educação para Todos (PEPT), visando a promoção de uma política de igualdade de oportunidades na educação básica. Uma escolaridade mais prolongada e capaz de qualificar melhor os jovens foi apresentada como objectivo principal do programa, não apenas para que o sucesso estivesse ao alcance de todos, mas também para evitar os efeitos negativos da falta de escolarização no desenvolvimento do país; deveria, além disso, contribuir para a mobilidade geográfica e profissional dos jovens portugueses no interior da então Comunidade Europeia. Alguns autores realçam a intenção, subjacente aos objectivos do PEPT, de concorrer para a construção de uma escola democrática e de massas e para a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, ao mesmo tempo que visa estreitar os vínculos entre a escola e o seu meio social, através do estabelecimento de parcerias, e atrair a participação dos alunos e das suas famílias (Barroso, 1998; Afonso, 1999). Estudos de avaliação deste programa mostraram, porém, a insuficiência dos resultados produzidos: apesar de alguma melhoria das taxas de insucesso e de abandono escolares, continuou a haver um número significativo de jovens a abandonar a escola sem terem completado a escolaridade obrigatória de nove anos.

É nestas circunstâncias que o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária é decidido e implementado; pressupondo que “os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal” e que nos referidos meios, ou em “zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes o sucesso educativo é muitas vezes reduzido” (Despacho n.º 147-B/ME/96), o programa prevê a criação de condições que estimulem a melhoria dos resultados nos ensinos infantil e básico e previnam o absentismo e o abandono escolar. Estas condições, que envolvem as escolas e as comunidades, incluem a diversificação das ofertas formativas, admitindo percursos curriculares alternativos; a articulação com as comunidades locais, mediante constituição de parcerias, visa a gestão integrada dos recursos necessários à realização de actividades educativas, culturais, desportivas e de ocupação de tempos livres, assim como acções de educação de adultos numa óptica de formação ao longo da vida; no entanto, e contrariamente ao que seria expectável, a educação intercultural não é contemplada.

Em 2006 foi iniciado um “segundo programa de territorialização de políticas educativas de intervenção prioritária” (Despacho sem número do Gabinete da Ministra, 2005) destinado

a “comunidades educativas particularmente desfavorecidas”, a fim de criar nas escolas “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”; em 2009 o programa foi ampliado, na sequência de nova regulamentação (Despacho Normativo 55/2008), e passou a incluir escolas de diversas regiões do país. Tal medida política atribui à escola a dupla função de promover o sucesso educativo, como “condição básica para a equidade social” e de estimular o desenvolvimento das comunidades, pela melhoria da sua qualidade de vida, da “capacidade de resolução autónoma dos problemas” e da “participação na vida colectiva a nível global” (Despacho s/n, 2005).

Os TEIP integram-se num conjunto de políticas implementadas em oito países europeus, designadas genericamente *políticas de educação prioritária*; focalizadas em determinadas categorias da população, a sua finalidade é a redução das desigualdades de escolarização e de sucesso escolar que as afectam, mediante formas de tratamento preferencial. Postas em prática ao longo das últimas décadas, estas políticas educativas têm sido, no entanto, objecto de entendimentos diversos, associados a diferentes tempos e modos de operacionalização e espelhando as alterações da política global. Numa primeira fase, as políticas de educação prioritária terão oscilado entre o que Rochex (2011) designa “compensação e transformação”, isto é, entre uma perspectiva compensatória dirigida para a redução das desigualdades sociais manifestas nos sistemas educativos — mas não questionadora do seu modo de funcionamento — e uma visão transformadora, focalizada não só na melhoria dos resultados escolares mas também, e principalmente, na transformação da própria escola, em busca de processos menos potenciadores de desigualdades e mais emancipadores. A segunda fase destas políticas focalizar-se-á na procura da equidade, logo numa visão flexível e plural da igualdade, aberta a diversas interpretações; o objectivo de luta contra a exclusão e de garantia de um mínimo de competências poderá significar que a intenção compensatória e, mais ainda, a transformadora, são substituídas pela de promover a inclusão social, já que a exclusão implicaria gastos sociais acrescidos e o aumento da despesa pública; daí a centração em territórios onde as condições de vida são potencialmente geradoras de exclusão e, conseqüentemente, susceptíveis de pôr em risco a coesão social.

O desenvolvimento dos programas TEIP tem originado polémicas e debates variados, à semelhança do que acontece noutros países que adoptaram políticas de educação prioritária. Dois estudos de avaliação recentemente publicados, ambos patrocinados pelo Ministério da Educação, realçam o que consideram ser os aspectos mais positivos do programa: o desenvolvimento de serviços de apoio e acompanhamento dos alunos com repercussões na diminuição do abandono e do insucesso escolares; em alguns casos, a transição dos alunos

para o mundo do trabalho na posse de uma qualificação profissional, mas de modo não sistemático e por processos cuja “fragilidade” não permite compreender até que ponto “constituem avanços expressivos e sustentáveis” (Abrantes, Mauritti & Roldão, 2011, p. 91); antes, Lourenço (2011) tinha posto em relevo a criação nas escolas de “estruturas de prevenção e regulação da indisciplina e consequente melhoria (...) destas situações” (p. 31); e, a título de conclusão, considera: “Podemos mesmo afirmar que nos Agrupamentos TEIP diminuíram os factores de exclusão” (p.32). Contudo, a redução do absentismo e do abandono escolar não terá sido acompanhada de melhoria significativa das aprendizagens, nem de diminuição notória do insucesso escolar e dos desvios sociais, como estes estudos permitem inferir.

Apresentado como instrumento de justiça educativa e social, é no entanto discutível a adequação das políticas de educação prioritária a tal fim. Por um lado, se o seu melhor efeito, certamente positivo, é a diminuição dos “factores de exclusão”, tal corresponde a uma concepção minimalista, *paliativa*, de justiça — distante pois duma perspectiva mais *preventiva* e igualitarista — como se as desigualdades educacionais e sociais fossem não só inevitáveis, mas até justificáveis pelas diferenças individuais e culturais. Por outro lado, as “ambivalências e possíveis contradições” (Correia *et alii*, 2009, p. 199) do articulado legislativo que as instaura sugerem idêntica ambivalência dos conceitos fundadores (Canário, Alves & Rolo, 2001). Na realidade, parecem remeter para lógicas distintas, se não contraditórias, as finalidades enunciadas de “promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos e a equidade social” e as de “crescimento e modernização tecnológica do país no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade da informação” (Despacho 55/2008) e, do mesmo modo, para diferentes entendimentos de justiça.

Delimitação do problema de investigação

Várias razões apelam, então, ao repensar das questões da justiça educativa, algumas das quais são especificamente portuguesas. Iniciativas enraizadas em algumas das grandes mudanças operadas no sistema de ensino, na sequência do 25 de Abril, mostram agora resultados que são de algum modo perversos e que, nessa medida, legitimam o questionamento da sua bondade no que concerne à justiça produzida. Como olhamos o facto de a escola transmitir, agora talvez mais do que antes, a imagem de injusta e selectiva? Como lidamos com a constatação de que a igualdade no acesso ao ensino não produz resultados igualitários, e que também os mecanismos de diferenciação que procuram responder às necessidades individuais dos alunos podem ser, eles próprios, indutores de desigualdades?

Razões de âmbito mais geral decorrem das mudanças sociais, políticas e ideológicas dos últimos anos que, condicionando a evolução dos próprios objectivos da educação, limitaram a justiça à garantia de igualdade no acesso à educação e à discriminação positiva dos alunos menos favorecidos. Outras decorrem da alteração do estatuto social do saber. Enquanto a escola, principalmente a secundária, tinha como tarefa prioritária a selecção dos alunos que fariam um curso superior, a justiça traduzia-se essencialmente na equidade da selecção, que devia ser feita de acordo com o critério do mérito. Mas actualmente são atribuídas à escola outras finalidades, como a educação dos alunos para o exercício da cidadania, o que implica a sua formação pessoal em domínios diversos, desde os cognitivos até aos ético-morais, passando pela formação da sensibilidade, do gosto, da afectividade, da disposição para a vida saudável, pela aquisição de competências de autoformação e de aprendizagem ao longo da vida, dirigidas para a o empreendedorismo e a empregabilidade. Assim, tendo em conta uma concepção de educação que pretende hoje ser mais atenta às características, experiências e necessidades individuais dos alunos e cujo objectivo último será o de proporcionar a cada indivíduo as condições duma vida boa (Meuret, 1999) — bem que a todos é comum — justifica-se que se questione acerca dos contextos de ensino, da adequação dos conteúdos àquilo de que cada um terá necessidade no decorrer da vida. Como responde a escola a estes mandatos, isto é, como opera a mediação entre as políticas educativas, as determinações legais e as suas próprias dinâmicas organizacionais? Que contextos de aprendizagem proporciona aos alunos? Como concilia a generalidade do currículo com as necessidades dos alunos individuais e com a diversidade dos seus contextos culturais e familiares? Que espaço de participação é assegurado aos alunos para dirimirem conflitos, contestarem decisões, contraporem pontos de vista, em suma para argumentarem acerca de concepções de justiça na escola? Esta última questão terá um valor heurístico considerável, se se tiver em conta, como pensa Dubet (1999), que certas formas de violência nas escolas podem ser interpretadas como reacções a sentimentos de injustiça e que parte da violência poderia ser evitada se fossem dados aos alunos meios para negociarem alguns aspectos da sua situação.

Por isso, é pertinente indagar se, e em que medida, as práticas quotidianas da escola reflectem valores de justiça e quais são esses valores; que normas e que princípios de justiça — explícitos ou tácitos — regulam a acção e a interacção educativa. Parte-se do pressuposto de que a escola, como comunidade, é regulada por normas, explícitas ou implícitas nos projectos educativos, nos planos curriculares, nos regulamentos internos, que visam a realização dum bem — comum — que nessa medida seja para benefício de todos os seus membros. Neste contexto, entende-se por *bem comum* não um bem igual para todos os alunos,

mas o que consiste em que cada um possa aspirar ao *telos* ético que é a “vida boa”, uma vez descobertas e potenciadas capacidades e vias próprias de realização. Pressupõe-se ainda que os professores conceptualizam princípios e normas de justiça que consideram regular e enformar as suas práticas profissionais e que os alunos desenvolvem, ao longo da sua experiência escolar, representações de justiça e de injustiça que, em parte, resultam da vivência de situações sentidas como injustas, como alguns estudos empíricos revelam (Dubet, 1999; Merle, 1999; Rayou, 1999). Se a justiça é entendida por professores e alunos como um ideal normalizador ou, pelo contrário, como um ideal diferenciador no sentido do reconhecimento da singularidade de cada sujeito é o que importa clarificar, já que daí resultam diferenças sensíveis nas práticas educativas e respectivos resultados. De facto, é substancialmente diferente uma repartição igual dos bens educativos e uma repartição proporcional às necessidades de cada aluno, sendo igualmente diferentes os critérios de justiça que sustentam ambas as formas de repartição. Além disso, considerando que a escola opera em contextos de desigualdades sociais e de diversidade é legítimo questionar até que ponto lhe será possível promover a justiça e ser ela própria justa.

É esta complexidade do estudo da justiça na escola, com os seus múltiplos e por vezes paradoxais caminhos, que sugere a metáfora do labirinto. Designando, na antiguidade, uma construção de tal modo complicada que se tornaria muito difícil, para quem lá entrasse, encontrar a respectiva saída, o termo *labirinto* e a sua representação figurativa têm sido usados como símbolos das dificuldades e incertezas nos caminhos da vida, que só com argúcia, persistência e coragem podem ser vencidas. Uma das fontes inspiradoras é o célebre labirinto de Creta, abrigo do Minotauro, de onde o herói Teseu saiu duplamente vitorioso graças ao mérito próprio e ao fio que lhe dera Ariadne e com o qual foi assinalando o recto caminho. Na escola, a relação pedagógica, a avaliação, a gestão do currículo, conflitos entre alunos e professores e interpares, violência e indisciplina dos alunos, são lugares do labirinto em que a justiça se joga; os caminhos que os percorrem tanto podem ser de encontro como de desencontro, saídas ilusórias ou saídas reais. As significações de justiça e injustiça que alunos e professores atribuem aos caminhos do labirinto, isto é, às suas acções e às dos seus pares, assim como aos acontecimentos e às situações que os contextualizam é que constituem propriamente o objecto a investigar. O fio de Ariadne que percorre os caminhos da investigação é interpretativo e hermenêutico.

Questões específicas do estudo

Neste estudo, procura-se compreender em que medida e em que termos as interações ocorridas na escola entre professores e alunos são por eles vivenciadas e interpretadas como justas ou injustas. A relação pedagógica, as práticas avaliativas dos professores, os comportamentos de indisciplina dos alunos dentro e fora da sala de aula e as respostas encontradas pela escola para lhes fazer face, o modo como a escola encara e gere a diversidade dos alunos que a procuram e frequentam são alguns dos domínios da vida escolar que podem ser experienciados e avaliados segundo critérios de justiça; o foco da investigação incide, assim, sobre estes domínios. Decorre daqui o problema a investigar, formulado nos seguintes termos:

- (1) Que princípios de justiça presidem à organização das práticas e à distribuição dos bens educativos?
- (2) Em que medida, e por que formas as representações de justiça e as práticas e interações de alunos e professores concorrem para a emergência de uma justiça que seja dominante na escola?
- (3) Há diferenças entre escolas relativamente às concepções de justiça?

Norteados por uma intenção essencialmente reflexiva, este estudo pretende identificar concepções de justiça educativa de alunos e professores e esboçar uma caracterização do *ethos* da escola, a partir das vivências e práticas de justiça que nela têm lugar.

Organização do estudo

O estudo está organizado em seis capítulos, dos quais este, capítulo primeiro, é introdução. Aqui se apresenta o âmbito do estudo, salientando brevemente o fundamento filosófico da problemática da justiça educativa e a natureza essencialmente política da educação. A contextualização do estudo evoca as orientações da União Europeia para a educação e a forma como os governos portugueses, sobretudo desde a última década do século XX, as interpretaram e traduziram em normativos legais, focalizando o interesse nas dimensões de justiça educativa que emergem destes textos. Finalmente, neste capítulo delimita-se o problema de investigação e formulam-se as que concorrerão para a clarificação do problema.

No segundo capítulo desenvolve-se o enquadramento conceptual do estudo, fundamentando as questões relativas à justiça educativa e escolar nas principais teorizações de justiça hoje referenciadas e nas interpretações educacionais que delas têm sido feitas. Identificam-se e caracterizam-se os princípios de justiça que cada teorização elabora e

problematiza-se a sua aplicação no domínio da educação escolar. No terceiro capítulo procede-se à revisão da literatura empírica, nacional e internacional, que dá conta de estudos cujo objecto são problemas de justiça educativa e de justiça escolar. O quarto capítulo descreve a metodologia: as opções metodológicas e a respectiva fundamentação teórica; a descrição da natureza do estudo e do seu objecto; a identificação dos participantes no estudo e a caracterização das escolas em que teve lugar; os procedimentos e instrumentos de recolha de dados e a sua fundamentação teórica; os métodos de análise e de validação dos dados. O capítulo quinto apresenta os resultados, separados por escolas e, relativamente a cada escola as dimensões estruturantes da análise; para cada uma das dimensões, a saber, *princípios de justiça e normatividade da escola; representações e práticas de justiça dos professores e perspectivas sobre a justiça das situações escolares e representações de justiça dos alunos e perspectivas sobre a justiça dos professores e da escola*, apresentam-se quadros organizadores dos dados e, a título de ilustração, excertos do discurso dos participantes. Nos últimos capítulos procede-se à análise comparativa dos resultados e reflecte-se sobre as suas implicações no que diz respeito à compreensão da escola como palco de experiências de justiça. Finalmente, referem-se limitações que este estudo reflecte e apresentam-se sugestões para investigação futura.

CAPÍTULO II – PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Introdução

No mundo globalizado e em sociedades pluriétnicas e multiculturais, as escolas são desafiadas a educar e ensinar numa forma simultaneamente inclusiva e diferenciada, a proporcionar a todos condições de sucesso escolar e de realização pessoal, a preparar trabalhadores competentes e cidadãos participativos. No entanto, muitos são os países com elevados níveis de insucesso escolar e abandono precoce do sistema educativo — factos que, a acrescentar ao impacto negativo sobre o desempenho económico e a coesão social às, põem em causa os ideais de escola inclusiva, de iguais oportunidades educativas e de realização pessoal para todos, logo, os ideais de escola justa. Estudos sociológicos sobre a escola põem em relevo o facto de, sendo porta-voz numa cultura hegemónica com a qual alunos de diferentes origens sociais se relacionam de forma desigual, se fazer reprodutora das desigualdades sociais; esta imagem da escola impôs-se há já algumas décadas. A denúncia subsequente do carácter ilusório do ideal da igualdade de oportunidades educacionais e do mérito individual como justo critério de selecção dos alunos põe em questão a justiça dos sistemas educativos e das práticas escolares assentes na ideia da igualdade formal de todos os alunos. A ser assim, perante a uniformidade do discurso pedagógico enquanto “gramática” normalizadora da escola, alunos de proveniências sociais e culturais distintas estarão em condições desiguais, acentuando-se as vantagens daqueles cuja linguagem e cujos valores mais se aproximarem da cultura escolar, o que significa que a igualdade de direitos pode ser pouco mais do que uma declaração de intenções. Por isso, considerando a diversidade cultural, étnica e axiológica e as desigualdades socioeconómicas das populações escolares, será pertinente indagar se a escola terá ou não possibilidade de ser justa e, se tiver, por que vias realizará a justiça.

É pressuposto da presente investigação a convicção de que as práticas docentes e discentes, as interacções que ocorrem na escola, as opções pedagógicas, disciplinares e organizacionais podem ser experienciadas e interpretadas em termos de justiça, dando lugar a juízos avaliativos da maior ou menor justiça da escola. Sejam os critérios de distribuição dos bens e dos recursos educativos, os modos de relacionamento entre alunos e professores, as formas de tratamento pessoal, o respeito pelos direitos individuais, as orientações curriculares

e as opções pedagógicas, é de dimensões da praxis escolar que se trata, orientadas por normas e princípios de justiça, cujo modo específico de realização pode conferir a cada escola uma certa singularidade axiológica. Assim, pretende-se compreender que dimensões de justiça da e na escola são mais significativas para os estudantes e para os professores e por que razões o são; que juízos de justiça são produzidos por uns e outros sobre as práticas pedagógicas e organizacionais da escola e como são fundamentados; como são idealizadas a escola justa e a justiça da educação. De que modo e até que ponto essas dinâmicas relacionais e interacionais, essas experiências e representações de justiça concorrem para a configuração de um *ethos* de escola e em que medida este será reconfigurado se forem outras as concepções e práticas de justiça escolares. São estas interrogações centrais que este estudo procura dilucidar.

Organização do Capítulo

O desenvolvimento do presente capítulo analisa-se, em primeiro lugar, a ideia de escola como espaço público democrático e a sua relação com o conceito de justiça; a análise desta ideia de escola remete, por um lado, para a reflexão filosófica e sociológica em torno do conceito de *espaço público* que, desde Kant, é definido pelo uso público da razão através do debate argumentativo e que Habermas desenvolveu como conceito operatório da teoria da democracia. Por outro lado, remete para a problematização da democraticidade da educação e da escola em Portugal, entroncando na investigação nacional em torno da escola pública saída do 25 de Abril e dos seus valores. A opção de organizar a reflexão a partir da escola não é arbitrária, sendo ela o lugar em que a idealidade das teorias e o pragmatismo generalista das políticas se confrontam com o particularismo factual das práticas e das vivências, em que se opera uma espécie de síntese entre o dever ser universal dos princípios e o que é possível e circunstancial na realidade das interações. É precisamente esta qualidade de lugar da contradição e da síntese que constitui a escola como centro agregador, que convoca a necessidade de compreender os contextos em que a intersubjectividade pode ser construída.

Em segundo lugar, analisam-se os grandes paradigmas de justiça — distributiva / redistributiva e justiça como reconhecimento — e as determinações que o conceito recebe enquanto categoria filosófico-política e sociológica, abordando o problema do universalismo *versus* relativismo. Caracterizam-se as dimensões de igualdade, equidade e mérito da justiça distributiva e os seus princípios e critérios; questionam-se as respectivas implicações educacionais, discutindo os sentidos da igualdade e da equidade em educação. Caracterizam-se igualmente as dimensões da justiça como reconhecimento, seja das identidades individuais

e grupais, seja dos direitos, da dignidade, do respeito; problematiza-se também uma possível justiça convivencial, com ênfase na ética do cuidar como dimensão da justiça educativa.

Em terceiro lugar, abordam-se as razões éticas pelas quais as decisões e práticas educativas podem ser sustentadas como justas. Estas razões podem justificar enquanto princípios — caso em que o ponto de vista ético é intencionalista — ou enquanto fins para os quais a acção é um meio, no quadro das éticas consequencialistas, perspectivas que se caracterizam sumariamente, procurando destacar as suas possíveis implicações educacionais, isto é, a forma como poderão fundamentar deliberações justas no domínio das políticas e das práticas educativas.

Modelo teórico do estudo

A representação figurativa do modelo teórico do estudo — *Figura 1* — ilustra o modo como é pensada a articulação entre teorizações gerais de justiça, conceptualizações da justiça educativa, representações empíricas da justiça escolar e práticas e interações de justiça na escola.

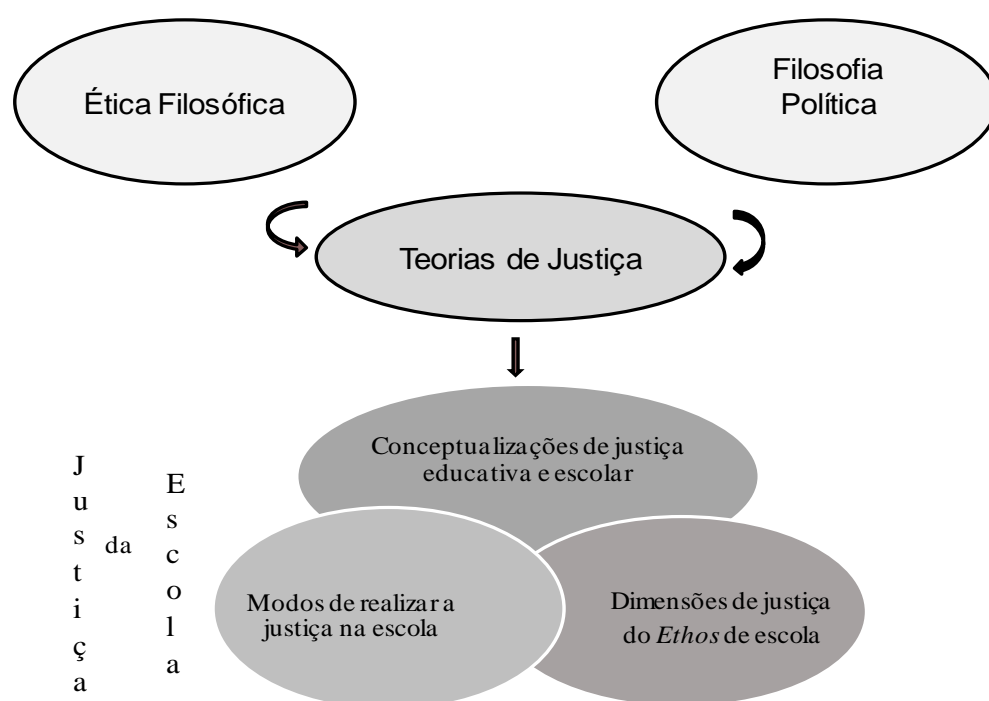


Figura 1. Modelo teórico do estudo.

Conceptualização da Justiça Educativa

A justiça educativa entendida como distribuição de bens, como garantia da igualdade de oportunidades no acesso à educação mostra-se hoje insuficiente para responder às aspirações dos sujeitos, geradas pela hegemonia do mundo financeiro, mercado de infinitas promessas e reduzidas certezas. Daí a emergência, porventura mais ideal do que real, de outras categorias de justiça, correspondentes às solicitações das comunidades e dos indivíduos, reconhecendo-lhes direitos não contemplados pela justiça distributiva ou redistributiva. Para que a escola possa ser justa, então, parece necessária uma combinação de opções, quer na ordem dos princípios quer na dos processos, inspiradas em ideais de justiça ou em finalidades reputadas justas que sejam compatíveis entre si e que, ao mesmo tempo, tenham em conta os interesses e necessidades dos indivíduos e das comunidades de inserção da escola.

Teorias de justiça inspiradoras da justiça educativa

O efeito será uma justiça plural e complexa, reflexo da coexistência de diversos *mundos* (Derouet, 2000; Estêvão, 2002, 2005), sustentados por diferentes, e dificilmente conciliáveis, lógicas de justiça. Entre o formalismo generalista dos princípios e das normas vigentes na escola e a natureza concreta e particular das práticas em situação, os sujeitos desenvolvem sentimentos, elaboram juízos e argumentos de justiça mediante os quais justificam as escolhas realizadas; a justiça escolar, forjada na relação dialéctica do geral e do particular, do ideal e do real, da razão e das emoções, diz-se portanto de muitas maneiras, cada uma delas denotando sentidos diferentes. Ora, inseparável das ideias de normatividade, igualdade e liberdade, a justiça educativa manifestar-se-á também na vontade da escola de se organizar como espaço democrático, público e argumentativo, como espaço axiológico de ensino e aprendizagem pelo exemplo e pela prática, cuja compreensão convoca a referência às justificações éticas das acções e das deliberações e o questionamento do lugar que a justiça aí ocupa.

As razões desta opção teórica residem na própria natureza da educação, que desde a antiguidade grega se concebe como projecto antropológico global, simultaneamente ético, social e político: um bem que faz do indivíduo o sujeito duma praxis social e profissional, que lhe abre o caminho da realização como pessoa capaz de assumir um compromisso ético com os outros ou, como escreve Ricoeur (1990a, p. 202), de viver “com e para os outros em instituições justas”. A ideia de justiça está portanto contida no ideal ético da vida boa, como virtude das instituições que estruturam a vida social e como capacitação dos indivíduos para livremente buscarem a realização dos seus projectos de vida, num processo cuja possibilidade

supõe a educação. A justiça educativa e escolar, designando um modo particular da justiça em situação, é um conceito que opera a síntese da idealidade e da realidade e os princípios orientadores da justiça na escola podem considerar-se especificações das teorias de justiça e respectivos princípios para o plano concreto e contextualizado da praxis educacional.

Da Construção da Escola Democrática à Demanda da Justiça Educativa

Toma-se como pressuposto, neste estudo, que justiça e democracia se convocam reciprocamente, justificadas pela eticidade inerente ao projecto educativo duma comunidade de cidadãos; que os caminhos da democratização da escola são, pelo menos em parte, coincidentes com os da procura de maior justiça educativa; e que esta envolve, como uma das suas dimensões, o reconhecimento e a realização de determinados direitos constitutivos do direito à educação, ela própria um direito humano do qual são sujeitos todas as pessoas entendidas como sujeitos éticos. Até que ponto a ideia de escola democrática supõe, ou implica, que esta se organize como espaço público e qual o lugar que aí cabe à justiça, é a interrogação orientadora da indagação que a seguir se desenvolve. A aquisição dos saberes necessários ao crescimento pessoal e social e a formas de participação crítica democrática é um desses direitos e escolas que privilegiem a aquisição de tais saberes, considera Henry Giroux (1988), assumem-se como *esferas públicas democráticas*, prestadoras dum serviço público de significativo alcance social. Ora este alcance tem a sua fonte nas *virtudes* do sujeito participativo: “a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica* que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa”, nas palavras de Licínio Lima (2005, p. 76), virtudes a aprender pela prática educativa da participação democrática e da deliberação argumentada. Pelo exercício de tais virtudes, o sujeito transpõe para o espaço público — “essa esfera de deliberação em que se articula o comum e onde são tratadas as diferenças”, como o define Daniel Innerarity (2010, p.8) — o seu contributo para a construção da experiência comum a partir das diferentes subjectividades. Focalizando a reflexão na situação concreta e actual da escola indaga-se, partindo das representações e narrativas dos sujeitos que a constituem, até que ponto a educação escolar estimula o desenvolvimento das competências necessárias à participação democrática, por um lado; por outro, em que medida a democracia participativa é ou não privilegiada na forma de organização, nos procedimentos deliberativos e nas interacções quotidianas da escola; e ainda que relação é estabelecida pelos sujeitos entre participação e justiça educativa e escolar.

Democracia representativa versus democracia participativa e democracia deliberativa: reflexos educacionais

Considerando que, pelo menos potencialmente, a democracia é o sistema político que melhor consegue o frágil equilíbrio da liberdade e da igualdade, da defesa dos direitos dos indivíduos e do bem comum, do exercício do poder pelo Estado e do controlo que os cidadãos exercem sobre ele, ela será consequentemente o sistema que mais se aproxima de um compromisso ético com a justiça. Norberto Bobbio (2000, p. 399) define-a como “o poder em público”. No entanto, parece actualmente generalizada no mundo neoliberal a convicção de que a participação democrática dos cidadãos consiste essencialmente na eleição dos candidatos que o marketing partidário lhes apresenta, convicção alimentada por argumentos em prol de formas limitadas de democracia, enraizados no pensamento filosófico-político que, desde a antiguidade, desenvolve a ideia de que o poder deve ser detido e exercido apenas por quem tem o saber. Ora o saber, sendo restrito a alguns, marca a separação entre quem pode e quem não pode participar nas decisões governativas. É bem conhecida a forma como Platão, na *República* sustenta uma visão aristocrática da política, isto é, a ideia de que o governo deve ser exercido pelos melhores, os que *sabem* — e não os que opinam — e que apenas alguns atingem este nível do conhecimento; e Hegel, no início do século XIX, elabora nos *Princípios da filosofia do direito* toda uma argumentação justificativa do exercício elitista do poder:

A opinião que a consciência vulgar costuma ter sobre a necessidade ou a utilidade da colaboração das ordens na elaboração das leis consiste antes de tudo em acreditar que os deputados do povo, ou mesmo o próprio povo, compreendem melhor o que convém ao bem do povo e que são eles, sem dúvida nenhuma, quem tem a melhor vontade para este bem. No que diz respeito ao primeiro ponto, a verdade é que o povo, na medida em que esta palavra designa uma fracção particular dos membros do Estado, representa a parte que não sabe o que quer. Saber o que se quer, e mais ainda, o que a vontade em si e para si, o que a razão quer é fruto dum conhecimento profundo e duma intuição que precisamente não estão ao alcance do povo (Hegel, 1972, §301, p. 332).

Porque ignorante da razão geral, o povo representará sempre o ponto de vista particular e privado e, por isso, conclui o filósofo, não tem a capacidade de decidir acerca do “bem geral” e da “liberdade pública”, decisões para as quais estão mais habilitados “os altos funcionários do Estado”. Quem hoje defende formas restritas de democracia parte do princípio de que o povo é incapaz de se autogovernar e, por isso, deve limitar a participação política à eleição dos especialistas que o representarão. Esta é uma concepção elitista de democracia que menoriza os cidadãos e lhes nega autonomia; foi defendida, por exemplo, por Robert Michels no início do século XX, com o argumento de que os dirigentes políticos possuem um

conhecimento especializado que não está ao alcance do comum das pessoas (2001, p. 55). É portanto, também, uma visão tecnocrática, que apresenta o exercício do poder e as decisões políticas como escolhas neutras de natureza técnico-racional e, nessa medida, insusceptíveis de contestação pelos não especialistas; escolhas exigidas, aliás, pela necessidade de resolver eficazmente os problemas sem a morosidade duma consulta democrática. Outro defensor duma democracia restrita, Joseph Schumpeter (1961), definiu-a como “o governo dos políticos” e esclareceu: “a democracia não significa nem pode significar que o povo realmente governa (...). A democracia significa apenas que o povo tem oportunidade de aceitar ou recusar aqueles que o governarão” (p. 346). Este entendimento da democracia, hoje dominante a uma escala global, facilita o desinteresse dos cidadãos pelos assuntos políticos, legitima a autocracia nas decisões governativas, substitui a relevância do bem comum pela ênfase dos interesses individuais, confunde a construção do espaço público com a publicização da privacidade. No que à educação diz respeito, reflecte-se no desinvestimento na formação da cidadania activa e na opção por currículos técnicos, adaptados às exigências dos mercados e apresentados como axiológica e politicamente neutros, no âmbito de políticas que concebem a educação mais como instrumento da economia e menos como potenciadora do desenvolvimento das sociedades e dos sujeitos.

Em oposição, defensores da democracia participativa sustentam as vantagens do envolvimento dos cidadãos no exercício do poder político, na construção de estruturas sociais mais justas, no aprofundamento do bem público, tarefas para as quais vêm como fundamental uma educação crítica, assumidamente comprometida com a democracia. É que, como escreve Bobbio (2000, p. 399) “o público do qual precisa a democracia é o público composto por aqueles que sabem o que querem”; e o que querem já não é apenas o direito ao voto e a escolha entre partidos políticos ou entre políticos profissionais, mas um real poder de deliberação sobre temas e problemas mais ou menos abrangentes.

Este modo de entender a democracia recupera hoje o antigo ideal ateniense da deliberação política democrática e pública, atestando a intemporalidade da racionalidade argumentativa então cultivada. A concepção deliberativa da democracia, seja ela desenvolvida no contexto do paradigma liberal, como a de Rawls, seja a que é sustentada por autores da linha da teoria crítica, como Habermas, Benhabib e Fraser, entre outros, desenvolve-se a partir de pressupostos que a distinguem de outras perspectivas teóricas. Em primeiro lugar, a convicção de que o debate racional constitui um procedimento político fundamental; em segundo, a afirmação da natureza pública do referido debate, recuperando a exigência kantiana de uso público da razão (Kant, 1784/1988); em terceiro lugar, a consideração da

igualdade política dos participantes, por muito diversas que sejam as perspectivas em debate, e a abertura ao interesse público. Habermas (2002) defende a ideia de que é precisamente a diversidade das formas comunicativas, constitutivas duma vontade comum, que dá conteúdo empírico ao conceito de democracia deliberativa.

Encontram-se, então, razões suficientemente fortes para que a escola ensine e cultive a democracia, organizando-se ela própria como um *território democrático*, na expressão de Apple e Beane (2000), onde se concentrem esforços para a promoção da justiça, quer pelo combate a formas de discriminação e a desigualdades, quer pela criação de condições de ensino e aprendizagem que permitam o sucesso de todos os estudantes. Seria também um lugar onde os jovens aprendessem e exercitassem formas de participação crítica no espaço público e o valor que lhes é inerente, o que pressupõe liberdade de pensamento, capacidade de reflexão e análise crítica de ideias e planos de acção, autonomia e iniciativa. Estas reflexões, sugerindo formas de aprofundamento da democracia e da justiça na escola a partir das quais podem ser construídas categorias de análise — por exemplo, a categoria “participação”, para análise de conteúdo de documentos orientadores da escola — contribuem significativamente para a clarificação do problema que se investiga no presente estudo, focalizado nas experiências escolares e nos ideais de justiça educativa de alunos e professores. É, então, sob a influência de perspectivas axiológicas contraditórias que as políticas educativas se estruturam, sejam as contradições geradas por entendimentos antagónicos do sentido e dos limites da democracia política, como os referidos, ou por força dos diferentes “mandatos” — dos quais o ensino, a educação axiológica, o cuidar são exemplos — atribuídos à educação escolar no contexto de diferentes definições políticas da educação (Correia, 1999; Stoer, 2008; Sanches & Seica, 2009). Por isso, as políticas educativas portuguesas, tal como as europeias, transportam ambiguidades cujos efeitos na democraticidade e na justiça da escola importa indagar, sobretudo quando se pensa nos ideais de escola saídos do 25 de Abril de 1974 e no processo de democratização que se lhe seguiu.

Democratização da escola como intento de justiça educativa: igualdade e participação

A construção da escola democrática em Portugal, inseparável do processo global de democratização da sociedade subsequente à revolução de Abril, deu origem a um domínio investigativo que continua em aberto, não obstante a diversidade de estudos já produzidos, uns sobre aspectos sectoriais do sistema educativo, outros procurando uma visão abrangente e interpretativa das políticas educativas então definidas. Dos primeiros, são exemplos mais

significativos trabalhos sobre a governação das escolas (Afonso, 1995, 1997; Barroso, 1995, 1999; Estêvão, 2004b; Lima, 1988, 1992, 1999, 2007, 2009) e a liderança dos professores (Sanches, 2004, 2007b, 2009); dos segundos, podem referir-se estudos sobre as políticas de autonomia das escolas (Afonso, 1999; Barroso, 2000, 2004, 2006); as justificações ideológicas das políticas de educação (Correia, 1999); a axiologia e a ideia de cidadania emergente do discurso político (Sanches & Seica, 2007); a relação entre educação e mudança social (Stoer, 1986; Teodoro, 2001). Embora seja da maior relevância para a presente investigação a compreensão, numa perspectiva global, das tendências dominantes das referidas políticas e da sua dinâmica evolutiva no que concerne à democratização da educação, bem como dos respectivos efeitos ao nível da organização e da governação da escola, são os aspectos de justiça emergentes das políticas educativas e das práticas escolares que constituem o centro focal do estudo. Por isso, a abordagem que aqui é feita das políticas educativas subsequentes à revolução de Abril circunscreve-se ao domínio comum da construção da democracia e da justiça, ou justizações, na escola.

A mudança iniciada com o 25 de Abril no campo da educação traduziu a convicção de que sem escola democrática, isto é, aberta a todos e pensada como lugar de aprendizagem e de prática da participação política, a democracia social dificilmente seria implantada e se sustentaria. Em textos de política educativa produzidos nos meses que se seguiram à revolução afirmava-se que “o papel da educação” consistia “na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática” e que a escola devia ser inserida “na problemática da sociedade portuguesa” (*Linhas Programáticas* do I Governo Provisório), mediante a “criação de esquemas de participação de docentes, estudantes, famílias e outros sectores interessados na reforma educativa” (Programa do II Governo Provisório). Aspirava-se a “uma reforma democrática da escola” que a libertasse do “elitismo do passado” e a colocasse “decisivamente ao serviço da democratização da sociedade portuguesa” (Programa do V Governo Provisório). Terá sido este o fundamento da extinção do Ensino Comercial e Industrial e da unificação do ensino secundário, medidas que, de acordo com Stoer, Stoleroff e Correia (1990) visaram contrariar a reprodução das desigualdades sociais por parte da escola. O papel potencialmente transformador da educação está igualmente sublinhado no Programa do III Governo Provisório, onde se afirma a “necessidade de abertura da escola à Nação (...) ao serviço das necessidades do povo português, de transformação de mentalidades e reconversão de processos” (p. 137). Para tal, era imperativo “democratizar a escola”, sem contudo descurar a “eficiência” do funcionamento e a “qualidade da educação”, assim como criar “estruturas democráticas de gestão” que permitissem a “regularização da vida escolar”;

ao mesmo tempo, “democratizar o acesso à escola, abrindo-a aos elementos de todas as classes” (p.138). A democratização seria portanto transversal a todo o sistema educativo, de acordo com o princípio da igualdade de oportunidades, concebido como garante da igualdade de todos no acesso e nas possibilidades de sucesso escolar, de participação na escola e no sistema de ensino e de usufruto das vantagens sociais decorrentes da educação, sustentáculo de medidas de diferenciação pedagógica e de flexibilização curricular ditadas pelas circunstâncias específicas dos alunos ou dos locais.

Relativamente ao currículo, defendia-se uma abordagem radical apostada na transformação de práticas e de conteúdos de ensino no sentido da emancipação, do desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico, visando a inserção participativa dos jovens nos problemas locais e nacionais; são exemplos a criação do Serviço Cívico Estudantil no termo do ensino secundário e das Actividades de Contacto para os alunos do Magistério Primário. Articulado com esta perspectiva, o princípio de aprendizagem da democracia justificava uma educação dirigida para a acção transformativa, sintonizada com o “projecto revolucionário” para o país (Sanches & Seica, 2007). Deste modo, a democratização da educação, no sentido da igualdade de acesso e também de sucesso, e a construção da sociedade democrática foram pensadas como complementares e indissociáveis, como contributos para que a escola viesse a ser, ela mesma, um espaço democrático de participação e de construção argumentada da intersubjectividade a partir da expressão das subjectividades.

A este ideal de escola, associado a uma concepção revolucionária e directa de democracia e guiado por princípios de justiça igualitária, viria substituir-se, pouco depois, a escola “normalizada” pelo controlo do Estado, subordinada às exigências selectivas do processo de modernização social e económica, em nome do qual a escola meritocrática seria reassumida e consolidada (Stoer, 2008). Regulamentação e formalização das práticas organizacionais e dos modos de participação nos órgãos da escola reflectiram a tendência centralizadora dos sucessivos governos, mormente a partir do primeiro governo constitucional, de tal modo que a participação democrática dos professores e, sobretudo, a dos alunos viria a tornar-se mais formal e menos directa, porventura mais aparente do que real.

Igualdade e participação democrática na Lei de Bases da Educação

A aprovação e publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) constituíram, segundo alguns estudiosos das políticas de educação implementadas a partir de 25 de Abril de 1974, um momento de viragem política que culminou uma fase de “normalização” do referido sistema (Grácio, 1985/95; Teodoro, 2001; Barroso, 2003).

Durante este período, iniciado com a entrada em vigor da Constituição de 1976, a política educativa terá tido duas finalidades principais: a recuperação, pelo Estado, do controlo sobre a educação, eliminando ou mitigando medidas que tinham sido implementadas no período revolucionário; ao mesmo tempo, terá visado a criação de condições para responder ao “desafio europeu” — decorrente da integração na Comunidade Europeia em 1986 — sobrepondo às preocupações democratizantes as referentes à qualidade e à eficácia do sistema de ensino em nome da modernização do sistema produtivo. Como sintetiza José Alberto Correia (1999), “o binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação /democracia” (p. 90) no discurso oficial e, desse modo, marcou o início da crescente subordinação da educação aos interesses da economia e dos mercados globais.

Apesar disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo, tanto na versão original como na actual (Lei 49/05 de 30 de Agosto), afirma o compromisso e a responsabilidade do Estado quanto ao desenvolvimento do processo de democratização da educação. Em todas é reconhecido “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Artigo 2.º, 2); é também reiterada a convicção de que à educação compete concorrer para o aprofundamento da democracia. Como se pode ler no n.º 5 do Artigo 2.º, “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. A enunciação deste princípio geral delinea o sentido da educação, que consiste em

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (LBSE, Artigo 3.º, alínea l).

Ao visarem a formação de cidadãos envolvidos na construção da democracia, o sistema educativo, e necessariamente a escola enquanto seu suporte, têm de constituir-se como contextos democráticos de aprendizagem, em articulação com as comunidades e contando com a participação “dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico (Artigo 43.º, 2). Para tal, a administração e a gestão do sistema devem assegurar “o pleno respeito pelas regras de democraticidade que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica”

(Artigo 43.º, 1). E em cada escola serão respeitados “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (Artigo 45.º, 2), porém de acordo com regras duma democracia mais representativa e menos directa, sobretudo no que diz respeito aos órgãos de gestão para os quais são “democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente” (Artigo 45.º, 4).

A ideia de democracia emergente do texto legislativo está associada a diversos valores que são igualmente valores de justiça, como igualdade de oportunidades e participação. E se, por um lado, a igualdade de oportunidades remete para uma concepção de justiça distributiva orientada por princípios de igualdade ou de equidade, por outro a participação pode ser entendida como uma dimensão da justiça como reconhecimento, que valoriza dimensões de dignidade pessoal, de credibilidade e de capacidade de se fazer ouvir, manifesta no respeito pelos outros, no recurso à argumentação na defesa de pontos de vista, no exercício da crítica e na participação transformadora. Espera-se que tais valores sejam objectivados na escola, nos diversos domínios em que são requeridos procedimentos de deliberação e decisão, constituindo uma axiologia sustentadora duma praxis democrática na qual todos têm deveres e responsabilidades mútuos, preparando formas mais amplas de cidadania futura.

Em que medida estes e outros valores e dimensões de justiça, denotando um conceito de educação democrática e aberta a todos, são cultivados na escola, transparecem nas práticas docentes e discentes e nas interpretações produzidas sobre as interações escolares são questões em discussão no presente estudo. Tais questões parecem tanto mais pertinentes quanto mais o discurso político indica o regresso a uma escola selectiva e meritocrática, reforçando a ideia de que a educação escolar deve apostar numa “nova cultura de disciplina e esforço, (...) orientada para resultados”, “uma cultura de avaliação a todos os níveis do sistema de ensino”, subordinada a “princípios de rigor na avaliação, de exigência nas provas e de mérito nos resultados” (Programa do XIX Governo, pp.113-114). Acresce ainda que os princípios de igualdade de oportunidades e de participação, que a Lei de Bases do Sistema Educativo toma como estruturantes duma educação democrática, têm vindo a ser reinterpretados, à medida que as finalidades da educação se subordinam à lógica empresarial e aos interesses dos mercados. Em consequência, a democracia educativa tende a ser entendida como possibilidade de aquisição dum serviço personalizado oferecido por prestadores que competem entre si.

Democratização da escola como objectivação do direito à educação

A universalização da educação representa a vontade ética e política de realizar o direito à educação, concorrendo para que o princípio formal da igualdade civil e política ganhe o conteúdo objectivo que deve ter nas sociedades democráticas, ao envolver a pluridimensionalidade da existência humana e contribuir para o desenvolvimento da democracia, tanto nos aspectos socioculturais como nos económicos e políticos. Com efeito, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) assume a natureza axiológica e ética da educação, mostrando as suas potencialidades para o desenvolvimento da acção conjunta da humanidade em prol de maior justiça social, maior tolerância relativamente às diferenças, na defesa mais consistente dum mundo sustentável e de valores humanistas e pacifistas, do enriquecimento cultural e moral de todos, por ser “nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (Artigo 1.º, 3). Ora estes são também valores democráticos e de justiça, pelo que não será descabido esperar que a expansão da educação guiada por tais valores possa contribuir para o desenvolvimento da democracia.

Reconhecimento da educação como direito universal

A educação é reconhecida como *direito prioritário* de todo o ser humano e a sua concretização configura tanto um bem pessoal como um bem público. É um bem pessoal na medida em que, como se afirma na *Declaração de Jakarta* adoptada pela “Conferência Internacional sobre o Direito à Educação Básica” (2005), constitui um pré-requisito para o usufruto e a defesa de todos os outros direitos humanos; e é um bem público por concorrer para o desenvolvimento social e cultural e para o crescimento da democracia. É portanto um direito universal, intrinsecamente democrático na sua amplitude e justo na sua inclusividade, como realça a referida Declaração ao considerar que “os princípios fundamentais de não-discriminação e igualdade de oportunidades educacionais são de capital importância para guiar a implementação do direito à educação” (III, p. 6) e ao recomendar que seja promovida uma educação focalizada na “qualidade dos resultados da aprendizagem”, ministrada em escolas “respeitadoras dos direitos humanos e dos valores morais”, inclusivas e amigas da diversidade.

A consideração da educação como um direito humano fundamental traduz-se na afirmação da sua universalidade na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, Artigo 26.º), universalidade que diversas convenções e declarações internacionais têm reafirmado e clarificado quanto ao sentido e ao alcance. Assim, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) recomenda, em nome do referido direito, uma educação dirigida

para o desenvolvimento das “aptidões mentais” e do “sentido de responsabilidade moral e social”, “em condições de igualdade de oportunidades”, de modo a permitir a cada criança “tornar-se um membro útil à sociedade” (Princípio 7.º). Mais tarde, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) aconselha a implementação progressiva da educação para todos “com base na igualdade de oportunidades” e no respeito pela “dignidade humana da criança” (Artigo 28.º). A Convenção Internacional relativa aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966) define as grandes finalidades da educação: desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da dignidade, o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (Artigo 13.º); e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que reforça a ideia de que a universalização da educação e a melhoria da sua qualidade são factores de maior equidade social, devendo ser proporcionada a “crianças, jovens e adultos”, acompanhada de “medidas efectivas para reduzir as desigualdades” (Artigo 3.º, 1). Ao nível mais restrito da União Europeia, é a Carta dos Direitos Fundamentais (2000) que consigna a universalidade do direito à educação, extensiva à formação profissional e contínua, remetendo para as legislações nacionais a regulamentação da liberdade de ensino, “no respeito pelos princípios democráticos” (Artigo 14.º, 1 e 3). Em Portugal, este direito é assegurado pela Constituição da República de 1976 (Parte I, Cap. III, Artigo 73.º), especificando, entre outros, o direito ao ensino e à “igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Artigo 74.º).

Apesar de mais de meio século passado sobre o reconhecimento e declaração da educação como direito universal e do envolvimento da comunidade internacional na implementação de políticas e práticas comprometidas com a extensão da educação a todos, a verdade é que o seu cumprimento é ainda limitado, quer em termos quantitativos, quer em relação às condições de acesso e usufruto, mostrando quão desiguais são as oportunidades educacionais nas várias regiões do globo. Segundo dados da UNESCO (2000) no *Relatório mundial sobre educação*, havia no final do século XX, em todo o mundo, oitocentos e setenta e cinco milhões de adultos analfabetos, a grande maioria dos quais nos continentes asiático e africano. Não obstante o progresso verificado entre 1950 e 2000, com a redução das taxas de analfabetismo para menos de metade nestes continentes e para menos de um terço na América Latina, Caraíbas e resto do mundo, 39% da população africana e 25% da asiática continuavam, no último ano do século XX, sem acesso à educação. E em Portugal, no mesmo ano, a taxa de analfabetismo entre a população adulta rondava os 10%, a mais elevada dos países europeus cujos dados são apresentados no referido relatório, pondo em relevo uma desigualdade geracional reprodutora de outras formas de injustiça social.

A universalização do direito à educação reclama a democratização do ensino e da escola, quer do ponto de vista axiológico — já que devem ser valores democráticos os que o currículo e os conteúdos de ensino veiculem, assim como democrática deverá ser a relação pedagógica e outras formas de interação escolares — quer organizacional, uma vez que a organização e o governo da escola devem igualmente privilegiar procedimentos e formas de relacionamento democráticos, remetendo para a convicção de que a aprendizagem dos valores requer a experiencição de situações que os consubstanciem. A ideia de escola pública democrática transporta, pois, uma intenção universalizadora da educação, não só no sentido da abrangência numérica, mas também no da inclusão de todos sem discriminação por qualquer tipo de diferença e no da articulação do sistema educativo com a política global de desenvolvimento económico, social, tecnológico e cultural do país. Criando espaço para novas formas de participação por quem habitualmente não tem lugar ou voz na escola, a educação democrática é assumida como projecto social global; a participação dos membros da escola e das comunidades, como representantes de interesses sociais e culturais, na elaboração das políticas educativas e respectiva aplicação sugere que a democratização da escola e da sociedade são processos indissociáveis. E sugere, também, que a escola democrática poderá ser um espaço público de debate e deliberação, como advoga Stephen Stoer (1994), no qual se aprenda e pratique a cidadania política de forma crítica e eticamente fundamentada. Ou, segundo Carlos Estevão (2009), uma *organização democrática* e uma *arena política* “em que se fomentam práticas de democracia deliberativa/comunicativa; em que se questionam os modelos políticos, económicos e sociais de acordo com a justiça que promovem; em que se denunciam as perversões e as injustiças geradas pelos modelos de produção capitalista hegemónicos” (p. 45), isto é, em que se promove uma *educação cosmopolítica*. Esta ideia de educação realça o seu poder emancipatório e faz emergir outras reivindicações de justiça: participação em condições de igualdade, liberdade de contestação, capacidade de deliberação. Para o problema que se investiga neste estudo, as teorizações do direito à educação e das questões de justiça que lhe estão associadas mostram-se particularmente relevantes, na medida em que concorrem para a fundamentação duma conceptualização da justiça escolar e suas dimensões.

Complexidade do direito à educação

O reconhecimento do direito à educação, bem como dos outros direitos humanos, é o resultado duma construção social e temporal que reflecte diferentes e controversos pontos de vista sobre a natureza e a justificação dos mesmos. Não sendo oportuno, neste estudo, o

aprofundamento de tais pontos de vista nem do debate filosófico que originam¹, é contudo de salientar que o reconhecimento dos direitos parece indissociável da afirmação de um conjunto de valores articulados em ideais de justiça e representa uma nova etapa no desenvolvimento de sociedades mais atentas à dignidade humana e, nessa medida, mais justas. Ora a afirmação consensual dos direitos pressupõe o envolvimento das comunidades num trabalho dialógico de argumentação e deliberação, bem como o uso duma razão reflexiva que vá além dos estritos particularismos, na definição do que constitui o seu conteúdo. Neste sentido, a natureza multifacetada do direito à educação é realçada e clarificada em vários documentos internacionais; o relatório mundial da UNESCO sobre a educação (2000), por exemplo, identifica em primeiro lugar direitos relativos à aprendizagem, aos processos e aos conteúdos fundamentais, de modo a que as experiências escolares possam ser significativas e relevantes para todos, sublinhando deste modo a educabilidade como qualidade própria do ser humano. Depois, relativos à formação e ao desenvolvimento da pessoa, incluindo aspectos de convivialidade e socialidade, como o cultivo do respeito mútuo e da não-violência; e também direitos de cidadania e de participação política, de qualificação para o trabalho e para o desempenho profissional. Estas dimensões do direito à educação constam igualmente da Convenção sobre os Direitos da Criança (Artigo 12.º), quando reconhece às crianças o direito de manifestarem livremente a sua opinião sobre questões que lhes digam respeito, a necessidade de serem tomados em consideração os seus pontos de vista e de lhes ser dado o devido peso.

A concepção da educação como um direito legitima o questionamento do que tal direito confere aos sujeitos que dele usufruem, isto é, daquilo a que os habilita, bem como das formas encontradas, quer ao nível das políticas educativas, quer das práticas escolares, para que seja garantido e realizado. O princípio da igualdade de oportunidades fundamenta na generalidade as referidas políticas e práticas; mas se a igualdade é garantida quanto ao acesso à educação, o mesmo não acontecerá relativamente ao sucesso educativo, principalmente se este for entendido num sentido mais amplo do que o dos resultados académicos e das competências necessárias ao mercado de trabalho e à competição, hoje tão valorizados pelo discurso político, e implicar a igualização social. É por isso compreensível que diferentes formas de conceber as finalidades da escola condicionem o entendimento do direito à educação e da justiça educativa e que uma visão mais ampla destes apenas encontre possibilidade de

¹ Encontra-se uma abordagem deste debate em Estêvão, C. V. (2012). *Direitos humanos, justiça e educação* (cap. 1). Porto: Porto Editora; também em Monteiro, A. R. (2014). *Ethics of human rights*. Springer International Publishing Switzerland.

realização numa “escola cidadã” (Freire, 1997; Estêvão, 2012). A escola constituir-se-ia, então, como o espaço próprio do direito à educação, cuja realização tanto ocorreria informalmente no trabalho das aulas e outras actividades escolares, como formalmente, mediante a criação de estruturas de participação dos alunos, que assim poderiam iniciar-se no exercício da democracia participativa no que é, provavelmente, o primeiro espaço público formal das suas vidas. Ora, não poderiam os modos de objectivação do direito à educação na escola, os pontos de vista dos sujeitos sobre tal direito e sobre o que ele envolve, olhados segundo uma perspectiva de justiça, constituir temas de reflexão, argumentação e deliberação para a comunidade escolar? Dessa forma, a escola seria um espaço de diálogo democrático, aberto à participação pública e plural, onde os estudantes desenvolveriam uma consciência crítica dos problemas, fossem eles locais ou globais, e o gosto por uma praxis interventiva potencialmente transformadora. E poderia também cultivar um ideal axiológico, ético e político, ao mesmo tempo condição fundamental e motor do aperfeiçoamento da democracia, um *ethos democrático* que Cornelius Castoriadis (2003b) caracterizou como “responsabilidade, pudor, franqueza, controle recíproco e consciência aguda de que as vantagens públicas são também vantagens pessoais” (p. 6). O direito à educação adquiriria, por consequência, outros matizes: o sucesso escolar seria avaliado segundo critérios mais abrangentes e prospectivos e a justiça educativa veria realçada uma dimensão emancipatória com efeitos transformadores da praxis social e política.

Destas perspectivas emerge uma concepção abrangente segundo a qual a educação escolar deve não só visar a construção de conhecimento científico, mas também a mobilização crítica deste, contribuindo para a formação de sujeitos autónomos capazes de tomarem decisões fundamentadas, responsáveis e socialmente solidários. É defendida a organização das escolas como *esferas públicas democráticas* e a constituição de um movimento contra-hegemónico que substitua as lógicas do mercado e da competição pelas da investigação crítica, que mostre aos estudantes a relevância do questionamento, da análise e da escrita sobre temas políticos e sociais, o valor da aprendizagem e do uso dos instrumentos da democracia e os seus efeitos sociais. Reforçar-se-ia deste modo o poder de participação dos estudantes dentro e fora da escola, bem como a sua capacidade de intervenção social e política, o que equivaleria a “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, (Giroux, 2002, p.49). Ou, como afirma Licínio Lima (2005, p. 76), “a participação democrática representa (...) não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico”, simultaneamente formativo e transformador.

Papel dos professores na objectivação do direito à educação

Por corresponder a um ideal ético de dignificação da pessoa, a afirmação da educação como um direito carrega para a escola a exigência da democracia e da justiça enquanto valores que devem conduzir a organização e as práticas escolares. A objectivação destes valores na escola requer dos professores competências profissionais e qualidades pessoais que a diversidade das situações e da população escolares obriga a conjugar de formas variáveis, que pressupõem a referência a valores e princípios éticos e, simultaneamente, a subordinação a critérios de eficácia e a exigências de qualidade. Por isso, no exercício da prática profissional, é o sentido pessoal de justiça e de responsabilidade do professor que dá conteúdo concreto ao dever, enunciado no Estatuto da Carreira Docente, de “orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade (Artigo 10.º, 2, alínea a), ainda quando esse dever é dificilmente conciliável com a crescente exigência de eficácia.

O compromisso dos sistemas educativos com a satisfação do direito à educação que, no sentido mais amplo, significa não só a realização das aprendizagens essenciais mas também a aquisição dos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, valores, aptidões e atitudes) possibilitadores do desenvolvimento como pessoa, do trabalho, da vida digna, da tomada de decisões esclarecidas e da disposição para a prender ao longo da vida significa, na perspectiva de Agostinho Monteiro (1998; 2003), o início de um novo paradigma do pensamento educacional. No âmbito deste novo paradigma, a identidade profissional da docência deverá ser repensada: porque a educação é um direito do ser humano, os professores carecerão de uma cultura pedagógica que respeite todas as dimensões pelas quais o direito à educação se define. O autor defende a adopção de pedagogias respeitadoras da diversidade cultural, social e individual dos educandos, não-discriminadoras, inclusivas e equitativas, isto é, guiadas por princípios de justiça; que proporcionem aos alunos aprendizagens relevantes para as necessidades e os interesses próprios e das comunidades, estimuladoras do interesse pelos problemas da sociedade e do mundo, abrindo assim o caminho para o exercício duma cidadania crítica e democrática. Ora o interesse pelas necessidades e pelos problemas da sociedade que a educação deve estimular nos estudantes implica um compromisso com a justiça social e, por inerência, com os direitos humanos e os correspondentes deveres de responsabilidade e compromisso.

A conceptualização dos direitos pressupõe a partilha dos valores fundamentais da democracia e da igualdade e, ao nível da escola, pode originar práticas docentes que transmitam aos jovens a importância da auto-estima e do auto-respeito, que lhes forneçam meios de defesa contra formas de elitismo, de segregação, de exploração e instrumentos

críticos que lhes permitam distinguir a autoridade que promove a igualdade daquela que a limita. No que se refere aos deveres, a sua natureza obrigante reclama a aprendizagem de comportamentos socialmente responsáveis, começando pelo envolvimento participativo na escola, pela disponibilidade para colaborar na resolução de problemas comuns. A legislação portuguesa que estipula a deontologia docente parece orientar-se neste sentido e remeter para ideais de justiça respeitadores da diversidade e das diferenças; por isso, à concepção de justiça como igualdade de oportunidades educacionais acrescenta-se a ideia de justiça como reconhecimento, focalizada na adequação da acção às características dos educandos, no respeito por direitos individuais, nomeadamente os direitos de participação na escola democrática. Resta saber até que ponto a escola se organiza de forma a objectivar estes direitos e deveres em práticas e interacções habituais e os professores põem em prática pedagogias em conformidade.

Para a definição do papel dos professores na construção da escola democrática, recorde-se o contributo de Henry Giroux (1988; 2002; 2006): o professor deve ser um intelectual a quem compete “estabelecer a ligação das ideias com o mundo e integrar as suas capacidades e conhecimentos numa luta mais ampla pela justiça, ideias e valores democráticos” (2006, p. 6). Este ponto de vista é partilhado por Peter McLaren (2007) quando sustenta que “é a responsabilidade e o desafio do educador fazer a ligação entre o domínio «macro» socioeconómico da vida social e as relações micro-sociais encontradas no tecido agitado das salas de aula das escolas” (p. 27). Se cultivarem tais procedimentos, os professores afirmam-se como sujeitos liderantes na escola, como autores de desenvolvimentos curriculares que facilitem aos alunos a compreensão das teias da opressão e da segregação, como primeiro passo para que lhes resistam e contraponham alternativas contra-hegemónicas. Ora isso pressupõe o desenvolvimento de pedagogias críticas de desocultação e consciencialização, de construção de experiências e conhecimentos reflectidos que reforçassem a voz e o poder interventivo dos alunos e, desse modo, o investimento dos professores em novas formas de organizar o trabalho na escola, tanto o trabalho entre pares como o trabalho com os alunos. Estando em análise, no presente estudo, as representações que professores e alunos elaboram sobre a justiça da escola bem como os aspectos das práticas escolares que uns e outros avaliam em termos de injustiça e justiça, a reflexão acerca do papel dos professores na construção duma escola democrática e justa afigura-se como um contributo relevante para a elaboração de categorias de análise e interpretação do discurso docente e discente.

É, portanto, pela reflexão crítica considerada uma dimensão essencial da justiça, pelo encorajamento dessa prática entre os estudantes e pelo envolvimento na sustentação da justiça

e da democracia no espaço público que os professores expressam a sua responsabilidade de *intelectuais transformadores* relativamente ao mundo global, sujeitos *inovadores* e *criadores de obra profissional*, como escreve Sanches (2007b). Não será abusivo, então, inferir que a justiça da escola se manifesta também nesta dimensão reflexiva e crítica a cultivar por todos os seus membros, reflexividade que pressupõe uma estrutura organizacional apoiada por uma pedagogia crítica, encorajadora do diálogo argumentativo, da participação igualitária fundada em normas éticas partilhadas. Hoje, ainda com mais razão em virtude do crescimento da injustiça social e da fragilização da cidadania, seria da maior pertinência que a escola trabalhasse para manter vivos a ideia, os valores e a prática da democracia, subvertidos que estão pelas lógicas da competição e do mercado, ameaçados pela retórica da crise que justifica e naturaliza a perda de direitos sociais e individuais, a submissão a constrangimentos inibidores da liberdade e da dignidade das pessoas.

Democratização da escola como construção de um espaço público de participação

A concepção da escola como espaço público implica que ela seja vista como um lugar do uso público da razão argumentativa, mas razão essencialmente pedagógica porque geradora duma atitude crítica e reflexiva, dirigida para a formação de sujeitos autodeterminados e disponíveis para a participação democrática. Há assim um potencial emancipatório e construtivo neste uso da razão que Habermas reporta ao espaço público, caracterizado como espaço de discussão e instauração de uma ordem normativa democrática. Como esclarece Innerarity, aí se “reúne a totalidade dos processos de configuração da opinião e da vontade colectivas” (2010, p. 10). Na perspectiva deste autor, a dimensão normativa do conceito de espaço público designa projectos e expectativas sociais e, nessa medida, tem uma função orientadora das práticas colectivas, permitindo aos sujeitos articular os seus interesses pessoais com um espaço regulado por princípios de igualdade e reciprocidade. Contudo, a ideia de espaço público e outras afins, como a de *bem comum*, de *opinião pública* ou de *interesse geral* e igualmente contraposições entre *privado e público*, *exclusivo e comum*, *unilateral e multilateral*, enquanto instrumentos de compreensão das sociedades democráticas modernas, compõem um campo semântico fluido que permite interpretações tanto mais ambíguas ou controversas quanto mais complexas estas sociedades se revelam hoje.

Assim, a ideia de espaço público tem de ser repensada, não só por força da transformação das sociedades ao longo do tempo, mas também pela necessidade de adequar os ideais de democracia às circunstâncias actuais da governação e das dinâmicas sociais. A

arqueologia do conceito mostra que, forjado na praxis política da antiga πόλις grega, reemerge na modernidade associado ao uso público da razão no contexto do pensamento iluminista. Kant, em *Resposta à pergunta: o que é o iluminismo*, define o que entende por uso público da razão: “aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz perante o grande público do mundo letrado” (1784/1988, p. 13) e acrescenta que apenas este uso “pode levar a cabo a iluminação entre os homens”, significando com isso a saída da menoridade humana que o uso duma razão não autónoma insiste em prolongar. Trata-se, portanto, de tornar público o pensamento, de o abrir à controvérsia e ao exame público sob a forma de juízo, seja ele estético, político ou genericamente prático, evidenciando “uma liberdade ilimitada de se servir da própria razão” (p. 15). Pelo juízo prático, ou melhor, pela capacidade de o produzir que é a faculdade de julgar, cada sujeito “articula o seu julgamento com a totalidade da razão humana” escapando assim à “ilusão resultante de condições subjectivas e particulares que podiam facilmente passar por objectivas”, escreve Kant (1984, p. 127). Ao formular um juízo que aspira à universalidade, o sujeito põem em prática as máximas do *sensus communis*: “1. Pensar por si mesmo”; 2. Pensar pondo-se no lugar do outro; 3. Pensar sempre de acordo consigo mesmo”. A primeira é condição do pensamento livre de preconceitos, sendo o preconceito um sintoma de passividade do sujeito e, conseqüentemente, de heteronomia da razão; a segunda máxima diz respeito à abertura de espírito, que Kant entende como a capacidade de autocritica e autoavaliação “a partir de um ponto de vista universal” (1984, p. 128); a terceira refere-se ao pensamento conseqüente e é a que o filósofo julga mais difícil de operacionalizar, na medida em que pressupõe as anteriores e a sua articulação e requer, além disso, uma prática repetida de pensar de modo autónomo tendo o universal como referência. Compreende-se, então, que o acto de publicitação do juízo, sujeitando-o ao debate, seja não só o modo de fazer uso público da razão, mas também a instauração dum espaço em que o pensamento posto em comum ganha universalidade e em que o sujeito se afirma livre e autodeterminado.

Ética comunicacional e argumentação racional na fundamentação das práticas de justiça

O carácter público do juízo introduz a ideia de opinião pública e abre o caminho à ideia habermasiana de razão comunicacional dirigida para a intercompreensão. Na óptica de Habermas, é opinião pública a que resulta do debate crítico que tem lugar no espaço público, ou espaço social. Caracterizado como espaço de discussão e, nessa medida, de uso da razão argumentativa, o espaço público é simultaneamente um instrumento conceptual que permite teorizar no âmbito da filosofia política e da sociologia, questionando os fundamentos do poder

político, a natureza da democracia, as relações entre a sociedade civil e o Estado, as condições da comunicação entre os cidadãos e da discussão argumentativa, quando está em causa a procura de consenso acerca do que é bom, justo, ou preferível nas formas de relacionamento social. Como fundamentar os consensos relativos a enunciados normativos, de modo a que os interlocutores se sintam comprometidos com as decisões tomadas, é o que está em análise na ética da discussão; nas palavras de Karl Apel (2007), “a norma fundamental ética, que qualquer argumentador — e isso significa: qualquer pensante sério — necessariamente reconheceu, consiste portanto na obrigação para com a metanorma de formação de consenso argumentativo sobre normas relativas a situações” (p. 21). Ou seja, o primeiro passo para qualquer discussão eticamente conduzida é o reconhecimento, por parte dos argumentadores, da necessidade de obter um consenso argumentativo quanto às normas a aceitar como reguladoras das acções.

Habermas, partindo do princípio cognitivista de que os juízos sobre questões práticas podem ser ditos verdadeiros ou falsos, procura justamente as “condições possibilitadoras de uma avaliação imparcial que se apoie apenas em razões” (1986, p. 64), o que significa procurar a fundamentação racional dos mandamentos e das normas. O filósofo lembra, no entanto, que os enunciados normativos não são verdadeiros ou falsos no mesmo sentido em que o são as proposições descritivas e que, por isso, são diferentes as exigências de validade que se lhes associam: validade deontológica, os primeiros; assertórica, as segundas. Ora, enquanto esta é assegurada pela existência de um princípio de indução a partir do qual são inferidas as proposições das ciências empíricas, a exigência de validade deontológica é associada à busca da justeza normativa no plano da argumentação, aquele em que têm lugar as interações comunicacionais, caracterizadas pelo estabelecimento de acordos entre os participantes tendo em vista o planeamento das suas acções e em que cada um é “motivado racionalmente pelo outro a agir conjuntamente” (*ibid.*, p. 79) e se compromete com a acção. A argumentação sobre questões morais-práticas reclama um princípio que, funcionando como ponte, permita chegar a um entendimento mútuo: é o que Habermas designa princípio de universalização ou princípio U, aplicável nos casos em que “os problemas podem ser equitativamente resolvidos” (p. 87), tendo em vista os interesses de todos os envolvidos, e cuja fundamentação racional permite aceder à ética da discussão.

No plano das interacções conduzidas por normas, os conflitos que surgem resultam da quebra do entendimento mútuo acerca delas; nestes casos, apenas a garantia do reconhecimento intersubjectivo da exigência de validade pode operar a reparação, como expressão duma vontade comum, isto é, a vontade que resulte duma argumentação efectiva

em que participem cooperativamente os sujeitos envolvidos, mediante um processo intersubjectivo de compreensão. Assim, em lugar de impor a todos uma máxima apresentada como lei universal, o que excluiria de imediato todas as que não obedecessem a este requisito, o sujeito apresentaria aos outros uma máxima cuja pretensão à universalidade todos examinariam por via da discussão, podendo então vir a ser unanimemente reconhecida como uma norma universal. Será este o princípio de universalização, pelo qual a argumentação pode ser conduzida cooperativamente, de modo a que os interesses que cada interlocutor manifesta e justifica, interpretados à luz dos valores culturais no contexto duma tradição partilhada, sejam de facto objecto dum acordo intersubjectivo, “com base num uso público da sua razão” (Habermas, 2002, p. 61).

Considerando a escola como espaço interaccional normativamente regulado, não será descabido pensar a conflitualidade que nela ocorre, sobretudo a que está associada à indisciplina dos alunos, como a referida quebra de entendimento comum acerca das normas e do seu valor. Seria neste contexto que a procura duma compreensão intersubjectiva por via da argumentação poderia conduzir à aceitação conjunta de uma solução geral inspirada, por exemplo, nos procedimentos deliberativos da escola como *comunidade justa* (Kohlberg, 1982), procedimentos que assentam sobre o reconhecimento da igualdade de alunos e professores enquanto participantes numa assembleia deliberativa.

Da Justiça como Categoria Filosófica e Sociológica às Dimensões da Justiça Escolar

A intenção de identificar os princípios e normas de justiça que governam a escola e a forma como são justificados ou contestados por aqueles que agem sob a sua regulação assenta, em primeiro lugar, no pressuposto ético de que a justiça é a primeira virtude das instituições sociais — nas quais se inclui a escola — como afirma John Rawls em *Uma teoria da Justiça*. A justiça é também o fundamento da inviolabilidade da pessoa, pelo que nenhum outro bem se lhe pode sobrepor, mesmo que seja o bem de muitos, se tal implicar a perda de direitos fundamentais de alguns, isto é, direitos assegurados pela justiça (Rawls, 2002); este será o segundo pressuposto. Aplicada tanto às instituições como aos indivíduos enquanto sujeitos que interagem no contexto de instituições, a justiça é a garantia de que a cada um é dado o que lhe pertence, não tanto no sentido estrito de divisão de bens económicos, mas principalmente no sentido lato de partilha de papéis, cargos, e tarefas — sentido indissociável

da capacidade de cada um avaliar imparcialmente as suas acções e as dos outros, sobretudo quando estas são avaliáveis em termos de bondade ou maldade, obrigatoriedade ou interdição (Ricoeur, 1997). Estão em causa, portanto, duas dimensões diferentes de justiça: uma, distributiva, que diz respeito às formas de partilha dos bens, seja qual for a natureza destes; outra, de reconhecimento, que estando intimamente ligada ao lugar e à função social que os sujeitos ocupam, à imagem que projectam para si mesmos e para outrem e às justificações que acompanham as suas reivindicações de justiça, emerge no plano das interacções e das relações sociais.

A diversidade dos sentidos da justiça e a pluralidade das concepções que ao longo dos tempos têm sido produzidas aconselham a adopção de um critério de organização que permita fazer delas uma leitura coerente, ainda que necessariamente parcelar. Pela riqueza problematizadora que apresenta, toma-se como fio condutor desta leitura a sugestão analítica de Ricoeur em *Le juste* (1997) que se pode resumir do seguinte modo:

(...) o sentido da justiça, que tem a sua raiz na aspiração a uma vida boa e que encontra a sua formulação racional mais ascética no formalismo processual, só acede à plenitude concreta no estádio da aplicação da norma no exercício do juízo em situação. (...) Ser equitativo é a figura que reveste a ideia de justiça nas situações de incerteza e de conflito ou, para dizer tudo, sob o regime vulgar ou extraordinário do trágico da ação (pp. 22-23).

Isto é: o *τέλος* ético da vida boa, que requer a justiça como uma condição essencial, formula-a sob a forma de princípios normativos abstractos e gerais; mas é nas circunstâncias concretas e particulares que se faz sentir a necessidade da justiça, exigindo a adaptação dos princípios a situações que são mutáveis e incertas. Por isso, a uma justiça concebida como critério universal da bondade das ações humanas, seja ele metafísico ou deontológico, vêm-se substituindo justíças, resultantes de entendimentos plurais, flexíveis e negociados, mais facilmente adaptáveis à fluidez do mundo contemporâneo. A ideia de justiça, inevitavelmente pensada segundo distintos paradigmas teóricos, desdobra-se numa pluralidade de dimensões que encontram formas de objetivação variáveis em função das sociedades ou das comunidades em que vigoram.

Polissemia e poliarquia do conceito de Justiça: reflexos no domínio da educação

No sentido mais formal, o conceito de justiça representa a síntese das qualidades comuns a todos os tipos de justiça, tendo abstraído de todo o conteúdo normativo, dos critérios e dos

procedimentos, dos próprios ideais de justiça; pela sua natureza formal e abstracta, este conceito representa a sùmula da justiça e significa a aplicação coerente e sistemática das mesmas normas e regras, válidas para um dado grupo social, a todos os membros desse grupo. Em sentido não formal — o que melhor satisfaz o intuito desta investigação — o conceito de justiça é aberto a uma pluralidade de leituras e problematizado por áreas teóricas diversas, com destaque para a ética, a filosofia política e a sociologia, no que ao presente estudo diz respeito. Consoante a área teórica, assim é atribuído ao conceito um sentido mais restrito ou mais abrangente; por isso, justiça tanto pode designar a virtude ética total como as normas, os valores e os princípios reguladores da vida social, jurídica e política.

Do ponto de vista axiológico, a justiça é um valor a cultivar nas relações interpessoais e institucionais. Do ponto de vista ético, as diferentes teorias têm da justiça entendimentos diferentes. Porém, seja qual for o ponto de vista, o que é posto em relevo é o facto de a justiça ser indissociável do ideal ético da vida boa e de este ideal conferir sentido e fundamento às normas morais e à obrigatoriedade de que se revestem em qualquer comunidade. É esta a perspectiva de Ricoeur: a justiça é parte integrante da *finalidade ética* que se expressa na aspiração à “vida boa, com e para os outros, em instituições justas” (1990a, p. 202); a inspiração, contudo, é aristotélica. No âmbito das éticas da virtude e na linha de pensamento da antiguidade grega, a justiça é entendida como virtude moral cardeal, ou mesmo como a virtude principal de onde todas as outras nascem, a epítome da própria moralidade. Designa a ordem fundamental da comunidade política, consubstanciada na regulação das instituições, mostrando assim uma dimensão social concreta que se reflecte na forma de distribuição dos bens pelos indivíduos. Desde a antiguidade, a organização da comunidade de acordo com a lei e a justiça é a condição da vida boa — a vida virtuosa — na medida em que a justiça é, enquanto “virtude social de que todas as outras decorrem necessariamente” (Aristóteles, 1996, III, 13, 1283a), reguladora da comunidade política. Enquanto distributiva, a justiça define o critério proporcional da distribuição dos bens entre os membros da comunidade; enquanto correctiva, admite a possibilidade justa de corrigir *in concreto* o generalismo abstracto da lei e assim reparar um dano causado, o que equivale à reposição da igualdade (Aristóteles 1997, V, 5, 1131a-b); é que, como o filósofo reconhece, “O que é equitativo, sendo justo, não é justo segundo a lei, mas uma correcção da justiça legal. A razão é que a lei é sempre geral, e que há casos específicos aos quais não é possível aplicar com rectidão um enunciado geral” (*ibid.*, V, 14, 1137b). Deste modo, admite Aristóteles, a equidade é não só justa, mas é mesmo superior à justiça que se atém ao carácter absoluto da lei, pelo que é a finalidade de repor a justiça que dita o curso da acção a realizar.

Perante a polissemia do conceito de justiça, é pertinente uma estratégia de análise que o articule com outras ideias afins, como lei, igualdade e ordem (Bobbio, 2000); o nexó entre tais ideias é particularmente relevante no âmbito da filosofia política e jurídica, reflectido no entendimento de que é justa a acção conforme à lei e justos são os governos que exercem o poder guiados pelo princípio da igual distribuição do ónus e do bónus pelos cidadãos. Segundo esta concepção, a natureza geral da lei é a garantia da igualdade de tratamento para quem é igual sob uma determinada categoria, o que deixa contudo em aberto o problema dos critérios de delimitação da categoria, os chamados critérios de justiça; a justiça como lei e a justiça como igualdade confluem na ideia de ordem, quer dizer, a relação harmónica entre as várias partes de um todo e entre este e cada parte. A justiça pensada em articulação com a ideia de liberdade representa a virtude de uma sociedade constituída por sujeitos livres e iguais e também a virtude de sujeitos que, como livres e iguais, partilham uma sociedade justa; mas esta articulação, ao mesmo tempo, transporta uma tensão dialéctica: é que, como reflecte Bobbio na obra já referida, se “a justiça é um valor (o valor supremo?) para a sociedade em relação aos indivíduos que a compõem (...) a liberdade é um valor (o valor supremo?) para o indivíduo em relação à sociedade (...) de que faz parte” (p. 319). A conciliação entre o valor individual da liberdade e o valor social-comunitário da justiça constitui um dos maiores desafios para a filosofia política contemporânea e está na raiz da distinção entre comunitarismos e liberalismos. Nesta distinção, está em causa a definição das fronteiras entre os interesses particulares e o bem comum, entre os direitos individuais e a generalidade da lei obrigante para todos, entre o indivíduo e a comunidade de pertença.

Genericamente, pode-se considerar que a tese fundamental do comunitarismo é a do primado da sociedade sobre os indivíduos, cujas vidas apenas são compreensíveis no contexto de relações e interacções sociais, tese que encontra inspiração na filosofia social do século XIX, nomeadamente no pensamento antropológico e social de Marx. Os pensadores comunitaristas — entre outros, Charles Taylor, Michael Sandel, Michael Walzer — concebem a justiça enraizada nas comunidades, isto é, a possibilidade de cada comunidade pensar a justiça de modos diferentes, associada com uma ideia de bem que pode ser muito variável. Quanto ao liberalismo, seja na versão libertarista sustentada por Robert Nozick (2003), entre outros, seja na versão liberal-igualitária que tem em John Rawls o principal representante, apresenta da justiça uma visão essencialmente individualista. O igual usufruto das liberdades fundamentais, os chamados direitos-liberdades civis e políticos, é defendido pelo liberalismo que, neste sentido, privilegia o sentido individualista da igualdade das liberdades; no entanto, sublinha também a importância da igualdade de oportunidades e da distribuição equitativa da

riqueza de acordo com as regras institucionais da sociedade, sentido em que se revela solidarista (Rosas, 2011) e abre a via do contratualismo. Relativamente à educação escolar, a controvérsia entre as concepções liberal e comunitarista da justiça manifesta-se na tensão entre a normatividade institucional, assente num conceito universal e igualitário de justiça, e a reivindicação individualista dos direitos-liberdades, que reclama pedagogias flexíveis atentas às circunstâncias e aos indivíduos.

Justiça como resultado de um contrato social: modernidade e contemporaneidade

Na modernidade, o questionamento filosófico dos fundamentos, da legitimidade e dos limites do poder político e das relações entre este e os cidadãos faz emergir a problemática dos direitos e dos deveres numa óptica contratualista. Neste contexto, a justiça vê reforçada uma dimensão social que faz dela obrigação ou um dever de todos, a partir do momento em que os homens, obrigados pelo medo constante da “guerra de todos contra todos” inerente ao estado de natureza, como escreveu Thomas Hobbes (1982, p. 99), substituem o direito natural individual — pelo qual cada indivíduo tem o direito de fazer aquilo que considerar necessário à preservação da sua vida, sem qualquer limitação de ordem moral, jurídica ou normativa — pelo direito civil ou positivo, que é o direito dos homens enquanto cidadãos, estatuto que os torna iguais perante a lei. Reside aqui, segundo Hobbes, a origem da sociedade civil e também a do Estado enquanto condição possibilitadora da mesma: no facto de os homens, por serem naturalmente iguais — em aptidões, em necessidades e na esperança de realizar os fins visados — serem levados a coexistir num estado de equilíbrio de forças, consubstanciado num direito positivo (jurídico) racionalmente elaborado que traduz “a vontade de todos” (*ibid*, p.143). É esta vontade comum que, uma vez delegada, constitui o fundamento do poder absoluto e soberano do Estado no que concerne à manutenção da ordem e da paz. Denotando uma visão contratualista da vida sociopolítica, Hobbes entende a justiça como um princípio da “recta razão” concernente ao dever de respeito pelos acordos e pactos estabelecidos (*ibid*, p. 113-115), com alcance público e político.

A ideia de *contrato social* é, no entanto, controversa. David Hume (1993) considera que o estado de natureza dever ser olhado como “uma pura ficção filosófica que nunca teve nem pôde ter a menor realidade” (p. 94) e sustenta que esta ficção traz consigo a ideia enganadora de *contrato social*: é que o contrato mascara aquela que entende ser a génese real das leis, a saber, o interesse dos indivíduos e as circunstâncias históricas do exercício do poder. Nesta óptica, a justiça nasceria “do egoísmo do homem e da sua generosidade limitada, acrescentados à parcimónia da natureza aquando da satisfação das suas necessidades” (p. 96);

logo, a instituição da justiça encontraria no interesse pessoal o motivo primeiro, ainda que, acrescenta Hume, “uma simpatia com o interesse público seja a fonte da aprovação moral que acompanha esta virtude” (p. 101). Depois, este sentimento — que evolui naturalmente — é estimulado pelos “homens políticos”, a fim de facilitar o governo e manter a paz social. Contrariando esta perspectiva, Jean-Jacques Rousseau defende a ideia de contrato social e sustenta a convicção de que as normas de justiça são uma criação colectiva e não individual. Na sua opinião, nem o instinto nem a razão privada, uma e outro dirigidos pelos interesses individuais, são suficientes para alcançar a sociedade justa; esta pressupõe a existência de leis, produzidas pela vontade geral, que funcionam como critérios avaliadores das acções humanas. Ora, escreve o filósofo, quando “a vontade geral emudece, cada um, guiado por motivos irreveláveis, deixa de opinar como cidadão (como se o Estado jamais tivesse existido) e, sob o nome de leis, são promulgados decretos iníquos, que têm apenas por objectivo prosseguir interesses particulares” (Rousseau, 1981, IV, 1, p. 102). A possibilidade da justiça decorre, portanto, do vínculo social entre os indivíduos e da vontade geral de assumirem, como obrigação, a subordinação às leis; são elas que definem, para toda a sociedade, os limites da igualdade e da desigualdade.

No contexto do liberalismo político e económico, assumida a inevitabilidade das desigualdades sociais, questiona-se se haverá desigualdades na repartição dos bens que possam ser consideradas aceitáveis apesar de injustas. Este questionamento está na origem da teoria da justiça de Rawls, que contesta os utilitarismos dominantes nas sociedades liberais. Algumas formas de utilitarismo assentam sobre o pressuposto *welfarista*, segundo o qual o bem visado pela ação se reduz ao bem-estar dos indivíduos que por ela serão afetados, entendendo-se por bem-estar o sentimento resultante da realização de aspetos da vida dos indivíduos que a tornam boa para eles próprios; o modo de conceber este bem-estar está porém longe de ser consensual, entre os utilitaristas.

Perspectivas utilitaristas da justiça

O utilitarismo ético, que tem em Stuart Mill o seu principal representante, é uma das versões mais divulgadas de consequencialismo; é nos seguintes termos que Mill (2005) se lhe refere: “A doutrina que aceita como fundamento da moral a utilidade, ou o princípio da maior felicidade”, [que] defende que as acções são correctas na medida em que tendem a promover a felicidade, e incorrectas na medida em que tendem a gerar o contrário da felicidade” (pp. 50-51). Na perspectiva utilitarista, como se constata, o bem é identificado com o prazer e este é tomado como sinónimo de felicidade; quanto a esta, não é a do próprio agente que está em

causa, mas a do maior número possível de pessoas, exigindo do agente a mais estrita imparcialidade, na medida em que é igualmente importante a felicidade de cada um. Afirmando o princípio da utilidade, o utilitarismo sustenta o ponto de vista segundo o qual a deliberação sobre a acção a realizar é ditada pelas consequências que se espera que ela produza, isto é, pelo alcance dos resultados, que serão tanto melhores quanto maior for o acréscimo de bem-estar, de prazer ou de felicidade para o maior número de pessoas; ora esta convicção remete para uma contabilização da relação entre o aumento do bem-estar e o número de pessoas que dele beneficiam. Solidários com o princípio da utilidade, outros dois princípios são afirmados: o princípio da eficácia, que defende a ideia de que só são justificáveis reformas das quais resulte um efectivo incremento de bem-estar para o maior número possível de indivíduos; e o princípio da igualdade, pelo qual todos os indivíduos possuem o mesmo valor, quando está em causa a decisão sobre a melhor acção a realizar. Infere-se, pois, que será justa a acção da qual resulte a maximização da utilidade, ou da felicidade; o ponto de vista de Mill evidencia-se na seguinte afirmação: “considero a justiça que é fundada na utilidade a parte principal, e incomparavelmente a mais sagrada e vinculativa, de toda a moralidade” (*ibid*, p. 122). As regras morais que consubstanciam a justiça reportam-se a dimensões essenciais para o bem-estar humano, esclarece o autor, e isso confere-lhes uma obrigatoriedade que outras regras orientadoras da vida não possuem. Não cabendo no âmbito deste estudo a abordagem da complexidade das críticas dirigidas ao consequencialismo utilitarista (por exemplo, Bernard Williams, 1973, 1982), vale a pena contudo pôr em relevo algumas inconsistências do utilitarismo, como a que decorre da subordinação da acção à maximização do bem-estar, que pode tornar conflitantes os requisitos da justiça e da utilidade; é o que acontece nos casos em que a maximização do bem-estar de um determinado grupo de pessoas implica o prejuízo ou o sofrimento de outras, contrariando assim o direito universal à felicidade — direito que é defendido pelo próprio princípio do utilitarismo.

Apesar das suas inconsistências, o pensamento utilitarista tem sido vantajosamente aplicado na justificação de decisões na área das políticas sociais; no campo da educação, especificamente, várias decisões políticas têm o seu fundamento nos seguintes princípios de justiça de inspiração utilitarista: (1) maximização dos resultados: é justa qualquer medida educacional decidida com a finalidade de melhorar os resultados da educação; (2) beneficiação do maior número: é justo aumentar o número de indivíduos educados e melhorar a qualidade da educação se o efeito for um acréscimo de bem-estar para a maioria da sociedade; (3) igualdade de acesso à educação e igualdade de tratamento, decorrentes do

princípio geral da igualdade. É de salientar que a justificação destes princípios é fornecida, apenas, pelos resultados das acções que eles inspiram; o seu valor de justiça reside, não neles mesmos, mas na bondade ou na utilidade das consequências produzidas. Contudo, são subjectivos e variáveis os critérios pelos quais se afere o que é útil ou bom, além de ser redutora a identificação do bem com o bem-estar, pelo que a orientação da educação para este fim arrisca o empobrecimento do seu valor formativo. Além disso, a subordinação das decisões ao princípio da maximização dos resultados põe em causa o princípio da igualdade ao admitir que algumas pessoas possam ser prejudicadas para benefício de outras, isto é, que possam ser meios para a realização de fins que lhes são exteriores. Os argumentos de Rawls contra o utilitarismo põem em relevo a fragilidade dos critérios adoptados para a definição do bem-estar, definidos a partir das preferências individuais, assim como o facto de não ser intrinsecamente importante, para um utilitarista, a forma como ele está distribuído, ainda que alguns (por exemplo Harsanyi, 1982) advoguem a promoção de um bem-estar médio. Em alternativa, Rawls procura uma solução deontológica no quadro do contratualismo, ou seja, princípios gerais obrigantes, consensualmente estabelecidos e critérios de equidade na partilha dos bens sociais.

Além de se opor ao utilitarismo, a concepção de justiça de Rawls também se distingue do libertarismo, que considera injusta toda a contestação ao uso individual dos direitos de propriedade — excepto o que lesasse os direitos de propriedade de outrem. Em educação, esta tese encontra eco nas teorias que reivindicam e sustentam a liberdade de cada um desenvolver as suas potencialidades como entender, sem que qualquer forma de redistribuição venha atenuar as disparidades resultantes dos maiores ou menores investimentos que cada um possa fazer na educação. Assim se abre caminho ao fim do ensino público e à subordinação da educação às leis mercantis da oferta e da procura.

Em *Uma Teoria da Justiça* (1994), Rawls analisa o problema da justiça distributiva inspirando-se nas filosofias contratualistas da época moderna, nomeadamente as de Locke, Rousseau e Kant, tomando-as como contributos para a fundamentação do ideal de comunidade política. Este ideal, organizado por uma vontade comum, visaria o bem de todos, como escreve Rousseau em *Du contrat social*: “uma forma de associação que defenda e proteja, com toda a força comum, a pessoa e os bens de cada associado e em que cada qual, embora se una ao todo, possa obedecer apenas a si mesmo e continuar tão livre quanto antes.” (in Morris, 2002, p. 216). Por isso, considera Rawls (1986), só será possível falar verdadeiramente em comunidade se as relações entre as pessoas que a compõem — e que, por serem livres, não possuem qualquer autoridade umas sobre as outras — forem reguladas por

princípios de justiça mutuamente reconhecidos como garantes do bem comum, isto é, por uma justiça equitativa.

Justiça como princípio deontológico

A ideia fulcral do pensamento ético de orientação deontológica é a de que a eticidade da acção depende exclusivamente do princípio que a determina, o qual se apresenta ao sujeito agente sob a forma de dever. Assim, agir eticamente significa cumprir o dever, sejam quais forem as consequências daí decorrentes e a acção justa é aquela que tem na sua origem a intenção de cumprir o dever, não pelo que dele resulte, mas pela força vinculativa que lhe é inerente. Kant entende que o princípio de que depende a eticidade da acção é um imperativo racional — o imperativo categórico — válido universalmente para todos os seres racionais e que tem a sua origem na liberdade da razão, na vontade autónoma do sujeito racional que age intencionalmente por dever. Este princípio não sofre qualquer influência empírica, não depende da sensibilidade, nem das inclinações, nem das circunstâncias; é estritamente formal e a priori. Não diz *o que* fazer, mas *como* fazer para garantir o valor moral da acção, isto é, apresenta-se como “lei em geral à qual a máxima da acção deve ser conforme” (Kant, 1960, p. 56). O critério para julgar do valor moral da acção é precisamente o da universalização: se a máxima pela qual se age pode ou não ser aceite como lei universal.

Qualidades do imperativo categórico, como o formalismo e a generalismo abstracto, têm sido objecto de discussão. MacIntyre (2004), por exemplo, considera o imperativo vazio, por não indicar “o género de actividades em que deveríamos envolver-nos e que fins deveríamos ter em vista” nem fornecer qualquer orientação sobre “as vias e os meios pelos quais conduzimos a vida” (p. 190). Além disso, o formalismo do princípio deontológico terá consequências sociais relevantes, uma vez que, podendo qualquer conteúdo ser atribuído ao princípio formal do dever, ficará aberto o caminho à legitimação de deveres específicos que qualquer tradição moral e social possa propor; ao mesmo tempo, a soberania moral do indivíduo torna-o autónomo em relação a qualquer autoridade externa, o que parece perfeitamente a justado ao individualismo das sociedades liberais.

Esta crítica parece não ter em atenção o conteúdo positivo que o imperativo afirma, expressa no dever de tratar todas as pessoas sempre como fins e nunca simplesmente como meios, por força da dignidade intrínseca a todos os seres “cuja existência em si mesma tenha um valor absoluto” (Kant, 1960, p. 66), como é o caso da existência humana; no entanto, é este conteúdo que fundamenta o reconhecimento e a assunção dos direitos humanos, como lembra Ernst Tugendhat (1997), e a correspondente formulação de deveres de justiça

enquanto princípios reguladores da acção. O formalismo da perspectiva deontológica de Rawls é reconhecido pelo próprio filósofo, que refere (1993, p. 9) “o carácter irrealista da ideia de sociedade bem ordenada” apresentada em *Uma Teoria da Justiça*, quando confrontada com o pluralismo das sociedades democráticas, axiologicamente diversas e, consequentemente, com diferentes entendimentos de justiça. O problema que o autor discute é o de saber como é possível que teorias antagónicas, aspirantes à universalidade, coexistam e concorram todas para o ideal político representado pela democracia constitucional.

Outros olhares sobre as éticas dos princípios e, particularmente, sobre a ética kantiana assinalam o que pensam ser a sua herança mais fecunda: a exigência de fundamentar a deliberação ética em razões universais. Tal exigência significa que as justificações racionais que forem aceites num determinado caso terão de ser aceites também noutros casos, sem consideração de contextos ou de circunstâncias; são por isso vinculativas para todos os sujeitos (Rachels, 2004). É justamente a universalidade dos princípios fundadores dos juízos éticos que torna a argumentação moral possível e frutuosa (Hare, 1990), rejeitando tanto um relativismo que conduza à impossibilidade do diálogo como um unanimismo estéril, antes apelando à apresentação de razões e à sua discussão, em busca duma síntese inovadora.

Por isso, a justiça que o filósofo tem em mente é puramente processual: os princípios que presidiriam à distribuição de quaisquer bens, sejam eles mercantis ou não, seriam os que resultassem do acordo estabelecido por indivíduos que estivessem sob o véu da ignorância, consequentemente impossibilitados de saber que posição lhes caberia na partilha dos bens sociais. Nesta situação, os indivíduos deliberariam e chegariam a acordo sobre as instituições e as regras constitutivas da estrutura de base da sociedade, traduzidas em três princípios fundamentais e hierarquizados, tendo o primeiro prioridade sobre o segundo e este sobre o terceiro: (1) princípio da igual liberdade; (2) princípio da igualdade equitativa de oportunidades; (3) princípio da diferença. O primeiro visa assegurar a cada indivíduo um direito à liberdade que seja igual para todos, isto é, assente sobre bases iguais e compatível com um mesmo sistema de liberdade. Rawls entende por *liberdades de base* as que permitem o desenvolvimento adequado das dimensões social e ética da pessoa, das quais resulta a capacidade de formar para si mesmo um sentido do justo e da justiça e a de ter uma concepção do bem e, nessa medida, de ser racional. O segundo pretende garantir que as desigualdades sociais e económicas deem lugar a funções e posições abertas a todos, em condições de justa igualdade de oportunidades. O terceiro princípio postula que as referidas desigualdades só são aceitáveis se resultarem em maiores benefícios para os membros mais desfavorecidos da sociedade.

O foco da justiça é assim desviado das finalidades para os processos, isto é, da natureza dos bens a distribuir para a forma como a comunidade os distribui e para os critérios da distribuição. Apesar disso, considera Ricoeur (1997, p. 18), a referência ao bem não pode ser esquecida “em virtude da própria natureza do problema colocado pela ideia de distribuição justa”. Por outras palavras: a justiça que preside à repartição dos bens possui um valor intrínseco que é, em si mesmo, um bem. Diversas teorizações, contudo, negam a existência de princípios universais de justiça, embora admitam que algumas exigências de justiça sejam transversais a todas as culturas e, nessa medida, funcionem como uma espécie de código mínimo universal (Walzer, 1993; 1999). Na sua visão comunitarista, Walzer considera que a justiça é uma criação histórica e socialmente contextualizada, cuja interpretação depende da comunidade que a gera e põe em relevo a diversidade das esferas ou instâncias da justiça. Walzer, tal como outros autores (Boltanski & Thévenot, 1991; MacIntyre, 1988), se bem que sustentando distintos pontos de vista, concordam quanto à necessidade de situar qualquer discussão em torno da justiça nas comunidades concretas e na pluralidade axiológica que as caracteriza. A procura de princípios que permitam dirimir conflitos de justiça é pensada no quadro de um processo argumentativo cujo fio condutor seria tecido pela racionalidade comunicacional dos interlocutores, sempre situados em contextos temporais e plurais.

Dado que cada comunidade cria os seus bens sociais, o significado que lhes é atribuído resulta das preferências dos respetivos membros, significado que, por sua vez, determina o critério justo da distribuição, dentro da “esfera” a que pertence. Isto mesmo pode ser dito da educação escolar, uma vez que no espaço social que é a escola também os que a habitam interpretam e avaliam tanto os bens partilhados como a justiça da respectiva partilha. Do ponto de vista do autor, o que é gerador de injustiça é o facto de os critérios de distribuição que são aceites e vigoram numa certa esfera serem usados também noutra esfera, para outras categorias de bens. Ora se, no contexto das sociedades liberais contemporâneas, a educação constitui uma esfera própria de justiça, composta por determinados bens específicos, então estes, precisamente pela sua especificidade, requerem “padrões distributivos [que] não podem limitar-se a reproduzir os padrões económicos e a ordem política” (1999, p. 196), os quais deveriam valer apenas nas respetivas *esferas*. Contudo, assiste-se a uma transposição para a educação escolar de conceitos — e dos fenómenos que eles pensam — forjados em *esferas* não educacionais — num processo que evidencia a permeabilidade da escola a diversos mundos e às suas lógicas justificativas e que aumenta, nessa medida, a probabilidade da injustiça. A construção de escolas mais democráticas e mais justas reclama formas de organização e práticas pedagógicas que encorajem e valorizem a participação de todos os seus

membros nos processos de elaboração do conhecimento, na negociação dos normativos escolares e na partilha de responsabilidades pelo bem comum que é a educação, tarefas cujos planeamento e justificação remetem para princípios de justiça dos quais possam ser inferidas regras específicas de acção justa na escola.

Walzer afirma a centralidade do conceito de igualdade complexa como finalidade última do projeto igualitarista de construir “uma sociedade livre da dominação” (1999, p. 15) resultante da repartição dos bens sociais. Assumindo uma posição “radicalmente particularista” (p. 16), o autor discute os critérios de distribuição dos bens de modo a que estes não se tornem meios de dominação. Ora, dada a multiplicidade e heterogeneidade dos bens e o facto de serem avaliados como tal no contexto de compreensões partilhadas e, ao mesmo tempo diferenciadas, por uma dada comunidade política, as razões que determinam que eles sejam reivindicados são válidas não universalmente, mas no interior dessa comunidade. Do mesmo modo, os princípios que presidem à distribuição dos bens são definidos para cada esfera de justiça, não sendo por isso universais.

Em Boltanski e Thévenot (1991) encontra-se uma compreensão idêntica da natureza heterogénea dos bens sociais e das razões pelas quais eles são pretendidos. Aqui, porém, o lugar central da reflexão é ocupado pelo conceito de justificação, entendido como resposta ao conflito gerado pela confusão entre ordens ou mundos de justiça diferentes e ao sentimento de injustiça que daí resulta; esta confusão acontece, por exemplo, quando uma justificação de ordem mercantil se dissemina para fora dos seus limites de pertinência, invadindo outros mundos. Afirmando a irredutível diversidade dos bens sociais e dos mundos de justiça que os justificam de forma diferenciada, os autores procuram contudo ultrapassar o problema do relativismo. Daí o seu empenhamento em encontrar modos de justificação que, sendo adequados a cada ordem distinta, tenham em comum a mesma exigência de racionalidade argumentativa na abordagem e tratamento dos conflitos.

Constata-se em MacIntyre (1988) a mesma preocupação com a busca de justificação racional cuja dificuldade não é, porém, escamoteada. Escreve o autor:

Vivemos numa cultura em que coexiste a incapacidade de chegar a um acordo racionalmente justificável sobre a natureza da justiça e da racionalidade prática com a atracção que grupos sociais antagónicos sentem por convicções contraditórias entre si, e conflitantes, às quais falta o suporte de qualquer justificação racional (1988, pp. 6-7).

Questionando as razões desta incapacidade, o filósofo sustenta que elas resultam do facto de o pensamento iluminista ter postulado um ideal de racionalidade impossível de alcançar

porque desenraizado de uma (ou de várias) tradição / tradições de indagação racional que, na sua ótica, precisa(m) de ser recuperada(s). É que, sustenta, as formas de justificação racional são parte constitutiva de histórias, de onde emergem, e para cujos defeitos se apresentam como remédios — válidos apenas na medida em que atuam no interior da mesma tradição. Por isso, também, as justças devem ser contextualizadas em tradições de indagação racional. Não será por isso descabido encontrar afinidades com os conceitos de esferas de justiça de Walzer e de mundos de justiça de Boltanski e Thévenot, também eles contextos particulares de justificação governados por lógicas comunicacionais próprias respeitando, todavia, princípios de validade universais.

Distribuição e reconhecimento como paradigmas de justiça: reflexos educacionais

No mundo actual, as reivindicações de justiça parecem ser conduzidas por duas exigências principais: em primeiro lugar, uma exigência de redistribuição dos bens, que procura uma partilha mais justa da riqueza e dos recursos, tanto à escala de cada país como à escala mundial. Em segundo lugar, uma exigência de reconhecimento, reclamando a valorização das diferenças, sejam elas étnicas, culturais, de género, ou outras e a inclusão social de todas com os mesmos direitos de participação. A justiça entendida como redistribuição tem vindo a ser confrontada com perspectivas críticas que reclamam a consideração de outras dimensões. Com efeito, se até ao final dos anos 80 a influência combinada de teses igualitárias de inspiração marxista e da teoria da justiça de Rawls conduziu tanto os debates teóricos como as políticas de combate às injustiças económicas e sociais, de então para cá uma outra ideia de justiça tem vindo a ganhar alcance teórico e alguma força normativa, reivindicando o direito de indivíduos, grupos e etnias serem reconhecidos e respeitados nas suas diferenças identificadoras. É assim que Taylor, por exemplo, pensa que o reconhecimento de diferenças identitárias é uma exigência de justiça, desde que suposto e salvaguardado o princípio universal e igualitário da dignidade humana, transversal às sociedades democráticas, que ao mesmo tempo garanta a dignidade individual de todos e de cada um (Taylor, 1998). E, de facto, a ideia de justiça que emerge do discurso político é equitativa, não igualitária; por isso, no que diz respeito à repartição da riqueza ou dos bens em geral, são critérios de proporcionalidade que são adoptados, em função de diferenças que, mais do que consentidas, são reivindicadas. Tradicionalmente associada à dimensão distributiva da justiça, a ideia de equidade parece agora mais abrangente, envolvendo bens de outra natureza como o reconhecimento das diferenças identitárias e de direitos-liberdades que as consagrem.

O conceito de justiça, inevitavelmente pensado segundo distintos paradigmas teóricos, desdobra-se numa pluralidade de dimensões que encontram formas de objectivação variáveis em função das sociedades ou das comunidades em que vigoram. Um dos desafios com que se confrontam hoje filósofos, sociólogos e políticos é o de repensar a pluridimensionalidade do conceito e os problemas que ela suscita e, ao mesmo tempo, encontrar vias pragmáticas que realizem esta pluralidade de forma harmoniosa. Ao nível da escola, as duas dimensões de justiça objectivam-se nas práticas e nas interacções dos seus membros. Como reconhecimento, a justiça significa o respeito devido à dignidade e aos direitos dos indivíduos; como redistributiva, significa a partilha dos bens educativos de acordo com princípios comumente aceites.

Reconhecimento como dimensão da justiça

Esta dimensão encontra o seu fundamento teórico em diversos usos filosóficos do termo, embora — como nota Ricoeur (2004) — tais usos não tenham dado lugar, inicialmente, a uma teoria do reconhecimento. Assim sendo, pensa o filósofo que se justifica proceder a uma sequenciação das ocorrências do termo *reconhecimento* no discurso filosófico, de modo a fazer emergir, da pluralidade dos usos, um sentido coerente. Ricoeur desenvolve então um percurso reflexivo que põe em evidência a dinâmica do reconhecimento, desde o sentido mais abstrato de identificação de qualquer coisa em geral, depois o de auto-reconhecimento pela identificação das características de si mesmo enquanto sujeito, culminando no sentido mais concreto e intersubjetivo de reconhecimento mútuo, uma vez que é a identidade mais autêntica de cada pessoa, a que a faz ser o que é, que reclama ser reconhecida. A problemática do reconhecimento é, pois, suscetível de abordagens filosóficas e sociológicas. As abordagens filosóficas remontam à metáfora hegeliana da *dialética do senhor e do escravo*; nesta perspectiva, que Ricoeur retoma, o saber que cada um tem do seu próprio valor depende de outrem, isto é, da possibilidade de ver a sua identidade reconhecida pelos outros. Taylor, que concebe o reconhecimento como forma de representação pública do que constitui o valor de uma diferença, problematiza a relação entre identidade e justiça: insiste na legitimidade das reivindicações de diferenças e na necessidade do seu reconhecimento, desde que este seja compatível com o reconhecimento universal da dignidade humana e pensa as políticas da diferença no quadro do debate sobre liberalismo e comunitarismo. Por sua vez, a abordagem sociológica desenvolvida por Bourdieu apresenta as lutas entre grupos sociais como afrontamentos simbólicos que teriam como finalidade abrir caminho à sua visão do mundo e à melhoria do seu lugar social.

Ganha assim sustentação a ideia, defendida por diversos autores (Young, 1990; Appiah, 1998; Taylor, 1998; Honneth, 2003, entre outros), de que são as relações de mútuo reconhecimento os primeiros sustentáculos da justiça social. A necessidade de reconhecimento, considerada como facto social e moral, constitui o núcleo da concepção de justiça desenvolvida por Honneth (2002). Na sua perspectiva, a integração normativa das sociedades só pode fazer-se pela institucionalização de princípios de reconhecimento e pela definição de formas de reconhecimento mútuo através das quais os sujeitos individuais podem ser integrados no conjunto da vida social. Assim, uma sociedade será tanto mais justa quanto melhor assegurar o reconhecimento mútuo dos seus membros e, nessa medida, permitir o desenvolvimento individual e a afirmação da identidade pessoal. E parece pertinente admitir que esta ética política encontra o seu fundamento em “interesses quase transcendentais” da espécie humana que remeteriam, em última análise, para um interesse emancipatório visando a abolição das assimetrias sociais e das formas de exclusão. Por estas razões, uma ética política ou uma moral social deveria organizar-se em torno de três eixos que são os três princípios de reconhecimento reguladores de quais são as expectativas legítimas que podem ser reconhecidas pelos outros membros da sociedade: o amor, a igualdade e o contributo social; são eles que, conjuntamente, determinam o que hoje se deve entender por justiça social. Logo, o conhecimento das condições que proporcionam a cada indivíduo iguais oportunidades de realizar plenamente a sua personalidade devia ser aprofundado, como primeiro passo do desenvolvimento duma teoria geral da vida boa.

Ao modo de entender o reconhecimento focalizado na realização da subjetividade pessoal, Nancy Fraser (2003) contrapõe outro centrado na ideia de participação. Considera a autora que é injusto negar a alguns indivíduos e grupos, com base em certos padrões institucionalizados de valores culturais, o estatuto de pares na interacção social. Por isso, perspectivar o reconhecimento como problema de justiça é tratá-lo como um problema de estatuto social, examinando os efeitos dos padrões de cultura institucionalizados sobre o lugar relativos dos actores sociais. Na medida em que se verifique a paridade entre os actores, garantindo a participação igualitária na vida social, é possível falar de reconhecimento recíproco e de igualdade de estatuto, criando assim condições para que a democracia deliberativa ganhe conteúdo objectivo. Se esta paridade não existir, a situação é de não reconhecimento e de subordinação de estatutos e constitui uma violação da justiça, por impedir a participação de alguns na vida social como pares de pleno direito. Ora, transportando esta reflexão para o plano da justiça educativa, pode-se questionar em que medida a diversidade dos alunos que frequentam hoje a escola é reconhecida, para além da

dimensão formal contemplada na legislação que afirma a igualdade de todos no acesso à escola e nas oportunidades de sucesso. Isto é, até que ponto a organização do sistema educativo promove realmente a inclusão da diversidade e as escolas tomam medidas pedagógicas inclusivas e estimulantes das aprendizagens.

A justiça redistributiva e a justiça como reconhecimento têm sido vistas como antitéticas; no entanto, alguns autores pensam que tanto a redistribuição como o reconhecimento são dimensões fundamentais da justiça, que deveriam ser integradas articuladamente num só quadro teórico de modo a beneficiar dos aspectos emancipatórios de ambos. Resultaria daqui, na perspectiva de Fraser (2003), uma concepção bidimensional de justiça capaz de incluir reivindicações defensáveis de igualdade social e de reconhecimento das diferenças.

De acordo com Axel Honneth (2011), o reconhecimento é uma categoria ética fundamental, subordinante da distribuição. Contudo, Fraser (2003) sustenta que a distribuição não pode ser subsumida no reconhecimento; por isso, propõe uma análise dualista que envolva ambas as categorias como igualmente fundamentais e como dimensões de justiça irreduzíveis uma à outra. Articulando esta concepção com uma teoria do capitalismo, a autora advoga um quadro conceptual que integre ambas as dimensões e sustenta que só assim se pode entender a inseparabilidade das desigualdades de classe e das diferenças de *status* na sociedade contemporânea, donde resulta uma estreita ligação entre má distribuição da riqueza e falta de reconhecimento, sem que um se reduza ao outro. Assim, o desafio para a ética filosófica consiste em forjar uma concepção de justiça que inclua as reivindicações defensáveis de igualdade social e de reconhecimento das diferenças, enquanto para a sociologia se trata encontrar formas que possam conciliar a diferenciação de classe e *status* e a sua mútua implicação. Em filosofia política, a tarefa consiste em procurar arranjos institucionais e reformas políticas capazes de remediar a injustiça distributiva e a falta de reconhecimento, minimizando ao mesmo tempo as interferências mútuas que necessariamente se dão quando estas duas correcções são feitas ao mesmo tempo. Na prática política, o desafio é o aprofundamento do compromisso democrático entre as políticas de redistribuição e as políticas de reconhecimento.

Dimensão distributiva da justiça

No que diz respeito à dimensão distributiva da justiça, igualdade e equidade são os princípios de uso mais generalizado. O princípio de igualdade determina que os recursos sejam distribuídos de forma igualitária; o de equidade indica que a distribuição dos recursos

deve ser proporcional ao investimento de quem deles beneficia e, conseqüentemente, quem mais investir mais beneficiará, de acordo, por exemplo, com um critério de mérito. Contudo, esta proporcionalidade pode obedecer a outros critérios, como o de necessidade, que define como beneficiários prioritários dos recursos os que deles mais necessitam. A opção por um destes princípios, aquando de uma tomada de decisão, dependerá das finalidades visadas por aqueles que deliberam e dos seus contextos culturais: de acordo com Bègue (2009), o princípio de igualdade seria convocado quando se aspirasse à harmonia e à solidariedade do grupo, o de equidade quando a produtividade fosse prioritária; quando se pretendesse o bem-estar social, o critério seria a necessidade.

Conceito de Igualdade

A justiça, quer na dimensão distributiva quer na de reconhecimento, tem subjacente a ideia de uma certa igualdade; contudo, o que define a igualdade está longe de ser consensual. Objecto de indagação filosófica desde a antiguidade grega, a igualdade foi pensado por Aristóteles (1997, V, 6, 1131a) como um conceito que denota não uma qualidade absoluta como, por exemplo, o conceito de liberdade, mas uma relação entre, pelo menos, dois termos: ser (ou não) igual a (alguém ou alguma coisa). Argumenta o filósofo: “porque o igual é uma média, o justo será uma certa média”, donde decorre “não só que o justo é ao mesmo tempo média, igual e também relativo, isto é, justo para algumas pessoas; mas também que, enquanto média, está entre certos extremos (o mais e o menos), enquanto igual supõe duas coisas e enquanto justo supõe certas pessoas.” Logo, conclui, a justiça envolve no mínimo quatro termos: as (duas) pessoas a quem ela diz respeito e as (duas) coisas nas quais ela se manifesta, umas e outras afectadas pela mesma igualdade “porque a relação que existe entre (...) as coisas a partilhar é também a que existe entre as pessoas”. Assim, “se as pessoas não são iguais, não lhes caberão partes iguais” e qualquer forma de partilha que não respeite esta proporção será, de acordo com Aristóteles, considerada injusta. A questão, agora, é saber que termos é que são postos em relação ou de que é que a igualdade é igualdade e entre quem é ela estabelecida. A conjugação dos termos origina quatro possibilidades: (1) igualdade entre todos, (2) igualdade entre alguns, (3) igualdade em tudo e (4) igualdade em algumas coisas; considerando apenas as conjugações não elitistas — igualdade entre todos em tudo e igualdade entre todos em algumas coisas, dado as restantes serem pouco consentâneas com os princípios constitutivos das democracias contemporâneas — importa compreender as leituras que delas podem ser feitas.

O uso do conceito de igualdade no contexto da filosofia política indica dois sentidos distintos: um é o sentido ideal, quando se diz que as pessoas *deviam* ser iguais (e, de facto, não são); o outro é o sentido real que afirma que as pessoas *são* iguais, pelo menos em algumas coisas. Ora, dado o facto óbvio de as pessoas *serem* diferentes de muitos pontos de vista, e de a *igualdade entre todos em todas as coisas* não parecer possível nem sequer desejável, a afirmação da igualdade real presta-se a objeções facilmente compreensíveis. Por isso, como refere Williams (2005), os defensores da ideia acabam por reduzir a igualdade ao sentido minimal, o de que as pessoas são iguais na sua humanidade comum, sentido aparentemente tautológico que tem contudo o mérito de lembrar que todos os que pertencem anatomicamente à espécie humana e que possuem em comum um conjunto de características inerentes à espécie são também iguais em outros aspetos mais suscetíveis de ser esquecidos, como a capacidade de sentir dor, de amar e de sofrer pela perda dos seus afectos e dos seus pertences. O autor sublinha que, embora óbvia e indiscutível, a afirmação desta igualdade não é banal, sendo certo que determinados sistemas políticos e sociais não reconhecem, relativamente a uma parte dos seus membros, as implicações morais que as referidas características envolvem e, menos ainda, quando se trata de outras como a necessidade de ser respeitado, a capacidade de fazer projetos de vida e de viver para os realizar ou, nas palavras de Kant, de ser fim em si.

O imperativo ético kantiano de tratar todas as pessoas, incluindo a si mesmo, como fins e nunca como meios e, nessa medida, de respeitar a dignidade inerente a qualquer sujeito moral define o âmbito mais geral da igualdade e, por isso mesmo, o seu carácter formal; contudo, permite que a noção de respeito ganhe conteúdo empírico e alcance prático. O que o imperativo implica, antes de mais, é uma certa forma de olhar os outros que busca a compreensão do que os identifica, das suas motivações e aspirações e que, para isso, deve ir além do imediatamente dado, como a posição social ou os títulos profissionais e académicos, para ter em consideração a consciência que cada pessoa tem do seu valor e do sentido da sua vida. No entanto, porque a consciência de cada um é condicionada pela sua circunstancialidade, o imperativo exige também que ninguém seja impedido de desenvolver uma consciência de si gratificante, assim como a consciência crítica do mundo em que vive, nomeadamente pela imposição de situações de exploração ou degradantes das quais resulte a distorção da autoimagem e a limitação do espírito reflexivo. Assim, pela mediação da ideia de respeito, compreende-se que a igualdade é indissociável do reconhecimento das diferenças e que estas, enquanto formas identitárias, reclamam o direito (igual para todos) de serem (igualmente) tratadas como diferentes, como referem, entre outros, Fraser e Honneth (2003).

De acordo com este autor, para quem a justiça social pressupõe a qualidade das relações de mútuo reconhecimento no seio da sociedade, a igualdade social consiste em permitir a todos as pessoas a construção duma identidade individual. A igualdade de tratamento de todos os membros duma sociedade significa, pois, a possibilidade de realização individual para todos. Por isso, Honneth recomenda o aprofundamento dos conhecimentos relativos às condições sociais da formação identitária, conhecimentos que conduzam à elaboração de uma teoria igualitária da moralidade, estabelecendo quais as condições que proporcionam a cada indivíduo a mesma oportunidade de realizar plenamente a sua personalidade individual. Ao mesmo tempo, salienta a pertinência de um ideal de vida boa, mas um ideal que seja realizável e actual. A teoria do reconhecimento, que pode ser vista como uma concepção teleológica da justiça social — distinta, nessa medida, da perspectiva processual e deontológica de Rawls — apresenta-se assim como um esboço da vida boa com carácter hipotético e geral, sempre em construção e em mudança.

Sobre o ideal de igualdade, generalizado o reconhecimento de que o seu objectivo não é a igualdade completa em todas as circunstâncias e em todas as dimensões, nem mesmo a maior igualdade possível, cabe então perguntar que igualdade será por ele visada — ou o que é que a igualdade iguala, como pergunta Sen (2010) — e quais serão as suas potencialidades práticas como regulador da distribuição de direitos e recursos de natureza diversa. As respostas têm variado, em consonância com as perspectivas filosóficas e políticas dos seus proponentes: igualdade de bens primários básicos (liberdades, direitos, oportunidades, riqueza), segundo Rawls; igualdade das capacidades de base, segundo Sen; igualdade de tratamento e de possibilidade de auto-realização, na perspectiva de Honneth; igualdade de estatuto social e de possibilidade de participação, na de Fraser; segundo Miller, a igualdade refere-se a um padrão mínimo de condições para todas as pessoas, a partir do qual seja deixado à liberdade individual o critério de utilização dos seus próprios recursos.

A educação e o princípio de igual liberdade

Em nome da liberdade de associação — uma das liberdades de base rawlesianas — cada comunidade tem o direito de educar os filhos dentro dos seus próprios valores. E como o primeiro princípio é prioritário, não pode ser contestado em nome da igualdade de oportunidades ou da maior eficácia dum sistema educativo compreensivo. A única exigência que essa comunidade deve cumprir é a de proporcionar um ensino que inclua o conhecimento dos direitos cívicos e constitucionais e, com eles, a afirmação da liberdade de consciência. Rawls defende claramente, em nome da igualdade de oportunidades, um sistema público de

educação e pensa que tal sistema não viola o 1.º princípio de justiça. Pensa, aliás, que o sistema de “liberdade natural” — que supõe que a justiça repousa sobre o princípio da eficácia (utilitarista) e o da igualdade formal de oportunidades — poderia pôr em risco os outros princípios. É que, justifica, as liberdades políticas ficarão ameaçadas se as desigualdades de educação se acentuarem demasiado em consequência do exercício excessivo de qualquer uma das outras liberdades. E, como afirma Meuret (2004), “a educação é um instrumento de liberdade para quem a possui”, assim como é um instrumento de hierarquização. Por essa razão, tornar a educação mais igual significaria também tornar mais iguais as liberdades dos que dela usufruem, evitando desse modo que o relacionamento entre os cidadãos fosse hierarquizado em função das diferenças educacionais.

A educação e o princípio da equitativa igualdade de oportunidades

Este princípio é diferente da igualdade formal de oportunidades, que exclui apenas que barreiras jurídicas impeçam certos indivíduos de aceder a determinadas posições sociais ou escolares. O princípio de Rawls sustenta não só a abertura a todos das posições e cargos mais prestigiados, em sentido formal, mas também que todos deveriam ter iguais e reais oportunidades de os ocupar. Relativamente à educação, a igualdade de oportunidades significa que o sistema escolar devia ser concebido de modo a aplanar as barreiras de classe, isto é, a garantir que aqueles que têm o mesmo nível de talento e de capacidade e o mesmo desejo de os utilizar deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente da posição social que inicialmente ocupem. Há porém que ter em conta, como lembra Meuret (1999), alguns limites a este princípio: primeiro, a sua aplicação integral levaria a indexar o sucesso escolar e social apenas à distribuição natural das capacidades e dos talentos, o que seria eticamente arbitrário. Segundo, a sua aplicação literal no campo da educação escolar é problemática, estando sempre dependente das orientações e condicionamentos da educação familiar. É por força destes dois limites que se torna necessário o princípio da diferença, isto é, a exigência de que as desigualdades (de educação, no caso) resultem em benefício dos mais desfavorecidos do ponto de vista dos bens sociais primários.

A educação e o princípio da diferença

Segundo a teoria da justiça, é preciso tentar reduzir as desigualdades da educação em nome da igualdade de oportunidades. Quanto às desigualdades que não podem de todo ser reduzidas, devem elas reverter em vantagem comum. A igualdade de oportunidades asseguraria o sentimento global de ser participante, em pé de igualdade, na cooperação social. Por sua vez, o princípio da diferença implicaria um juízo sobre a justiça da escola, avaliando

as diferenças finais de competências entre aqueles que beneficiaram de escolaridade mais longa e os que a tiveram mais reduzida. Implicaria ainda a avaliação de outros efeitos sobre a justiça da sociedade, efeitos que podem ser diretos, como a melhoria da capacidade de negociação das categorias desfavorecidas, ou indiretos, como a diminuição das diferenças salariais decorrente da formação de abundante mão-de-obra qualificada.

A educação é um bem social que deve ser repartido de forma justa; nesta perspectiva, constitui um problema de filosofia política que diz respeito, sobretudo, ao modo como são organizados os sistemas de partilha dos bens pelos cidadãos, sistemas que são definidos no quadro de modelos sociais, económicos e políticos determinados. Questiona-se a possibilidade de encontrar princípios gerais que presidam à distribuição da riqueza e de outros bens sociais, ao mesmo tempo que, pelo menos nas democracias pluralistas, se procura conciliar a generalidade dos princípios com a salvaguarda da liberdade individual e do pluralismo axiológico (Rawls, 2002). Neste caso, a justiça será entendida como respeito pelos direitos fundamentais de cada pessoa: vida, liberdade e propriedade (Miller & Walzer, 1996). Na justiça distributiva é possível identificar uma vertente retributiva, que diz respeito às punições de que devem ser alvo os comportamentos socialmente condenáveis, e uma vertente compensatória, ou correctiva, quando se trata de compensação por ofensas ou danos sofridos. Nas últimas décadas, contudo, dados por um lado os fenómenos migratórios globais e os seus efeitos na composição social tradicional principalmente nos países mais ricos; dada, por outro lado, a crescente força reivindicativa de grupos sociais antes marginalizados e que agora fazem valer as suas diferenças como valores a proteger, outros direitos têm vindo a ser reclamados, genericamente designados culturais, ligados a características identitárias de grupos e de indivíduos, as quais são de algum modo estranhas às práticas e aos valores sociais dominantes. Em diversos países, estas reivindicações deram lugar a políticas de reconhecimento que, ao mesmo tempo que asseguram a igualdade de todos perante a lei e no acesso aos serviços públicos, garantem pelo menos alguns dos referidos direitos identitários. Enunciadas de forma geral, as questões referidas dizem também respeito à justiça da escola; o planeamento da educação escolar e a sua objectivação envolvem distribuição de bens e recursos, retribuição das acções, reconhecimento de direitos dos membros da escola, de acordo com princípios de justiça e com regras justificadas por eles.

Justiça Distributiva: Igualdade e Equidade

Nas sociedades democráticas liberais, o princípio da igualdade de oportunidades tem sido o mais comumente aceite como princípio de justiça educativa. Tratando todos os

alunos como iguais e distribuindo os bens educacionais de acordo com as regras de justiça instituídas, os sistemas educativos e as escolas visam assim contribuir para a promoção da justiça social. Ora, enquanto alguns dos referidos bens são distribuídos de forma igualitária — por exemplo, um ensino de qualidade idêntica — outros sê-lo-ão de forma proporcional às prestações dos alunos, como as notas e os castigos, outros ainda às suas necessidades, como é o caso dos apoios individuais ou do ensino especial. Assim sendo, compreende-se que a justiça envolvida na educação, pela sua complexidade, tenha de ir além da perspectiva formalmente igualitária para ter em consideração uma pluralidade de princípios que possam ser articulados quer com a diversidade dos alunos quer com a dos bens a distribuir, o que significa uma abordagem em termos de equidade.

Vários autores (Grisay, 1984; Demeuse, Crahay & Monseur, 2001; Crahay *et alii*, 2003; Dubet & Duru-Bellat, 2004) identificam e analisam os princípios de justiça igualitária considerados mais relevantes em educação, assim como a natureza da igualdade que cada um implica: igualdade de oportunidades, de tratamento, de aprendizagens e de resultados. A análise incide sobre os pressupostos e as consequências de cada princípio, mostrando também algumas limitações práticas ou teóricas da respectiva aplicação. Sendo princípios reguladores das políticas e dos sistemas educativos, são os seus efeitos nas escolas, ao nível das decisões organizacionais e pedagógicas, das interações e práticas do quotidiano escolar que se procura compreender e problematizar.

Igualdade de oportunidades e mérito individual. O princípio da igualdade de oportunidades significa que todos podem aceder em condições de igualdade ao sistema educativo e que as regras deste são iguais para todos, reflectindo a pretensão de que a origem social dos alunos não interfira no sucesso escolar. É um princípio que funciona, em primeiro lugar, a montante da escola, isto é, que define as condições de acesso à educação e que reflete a igualdade formal de todos no que diz respeito a direitos considerados fundamentais nas sociedades democráticas. No entanto, tomam-se como pressupostas diferenças de aptidões e potencialidades entre os sujeitos, indicadoras dos níveis de realização académica que são expectáveis para cada um. Os defensores do princípio admitem, por isso, que os resultados escolares sejam desiguais, desde que proporcionais às aptidões de partida, além de admitirem outras desigualdades, como as que se referem à natureza e à duração do percurso académico ou, ao nível de cada escola, à distribuição selectiva dos alunos por turma — em função do mérito demonstrado, por exemplo — factos denunciados por algumas vozes críticas como abertura a diferenças de qualidade do ensino, reservando o melhor para os melhores alunos. Assim, para que as oportunidades educativas sejam (mais) iguais, advogam a implementação

de diversas medidas, algumas das quais podem ser consideradas compensatórias: identificação objectiva dos níveis e da natureza das aptidões dos alunos e processos científicos de orientação; igualdade de acesso a cursos de prosseguimento de estudos, assente sobre o mérito e o empenhamento individuais, independentemente da origem social e das posses económicas dos alunos; criação de apoios financeiros específicos para os que deles necessitem; diversidade de opções e de cursos adaptados às aptidões dos alunos.

Estas medidas não estão, por sua vez, isentas de críticas que põem em relevo algumas das suas vulnerabilidades; por exemplo, o mérito e o empenhamento, que supostamente seriam os únicos critérios de seleção para o prosseguimento de estudos, são eles próprios condicionados por factores sociais diversos; os processos e instrumentos de avaliação são muitas vezes responsáveis por resultados díspares entre alunos que, noutras circunstâncias, terão mostrado igual mérito. Nas práticas escolares, o princípio da igualdade de oportunidades, para o ser de facto, teria de substituir a perspectiva meritocrática pela das necessidades, como sustentam Dupriez & Dumay (2007), o que significa, em lugar de um ensino igual para todos, adoptar medidas pedagógicas diferenciadas, capazes de fazer face às diferenças entre os alunos.

Apesar das suas limitações, a ideia de justiça escolar meritocrática não pode ser abandonada, consideram Dubet & Duru-Bellat (2004), por duas ordens de razões. A primeira tem que ver com a própria natureza das sociedades democráticas que, tomando como postulado a igualdade entre as pessoas, vêem no mérito individual a única forma de justificar a legitimidade de algumas desigualdades, atendendo a que outras, como as de nascimento, são inaceitáveis face ao referido postulado. A segunda ordem de razões é inerente à escola, que “precisa de acreditar que os seus veredictos assentam apenas sobre o mérito dos indivíduos, mais precisamente sobre o seu esforço” (Dubet & Duru-Bellat, 2004, p. 107). E este será realmente um desafio para as escolas: que os seus juízos avaliativos não sejam geradores de mais e maiores desigualdades.

Igualdade de tratamento e necessidade. O princípio da igualdade de tratamento determina que sejam garantidas a todos os alunos as mesmas condições de aprendizagem, partindo do pressuposto de que todos têm a capacidade de aprender o que é considerado fundamental. Não obstante, também os seus defensores admitem diferenças naturais de aptidão ou de capacidades entre os indivíduos, assim como desigualdades quanto aos resultados escolares, desde que todos os alunos tenham usufruído de condições de aprendizagem com idêntica qualidade. Preconizam, por isso, um modelo de escola única e inclusiva, com um tronco comum de aprendizagens no ensino básico. Contudo, a escola única

e o ensino unificado não são garantia de igualdade, dadas as diferenças de toda a espécie entre os alunos, por um lado e, por outro, os diferentes meios socioeconómicos de implantação das escolas (Crahay *et alii*, 2003; Dubet & Duru-Bellat, 2004) e, ao nível destas, as regras de constituição de turmas e de atribuição de professores a cada turma (Sá & Antunes, 2007; Antunes & Sá, 2008). Nesta perspetiva, tratar as diferenças como se fossem igualdades contribuirá para a manutenção e, provavelmente, para o aumento da desigualdade, razão pela qual uma justiça equitativa reivindica tratamento diferenciado que dê melhor ensino aos que têm mais necessidade dele. Assim se aplicaria à educação o princípio da reparação, que Rawls caracteriza do seguinte modo:

a fim de tratar as pessoas igualitariamente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A ideia é reparar o desvio das contingências na direção da igualdade. Na aplicação deste princípio, maiores recursos devem ser gastos com a educação dos menos inteligentes, e não o contrário, pelo menos durante um certo tempo de vida, digamos, os primeiros anos de escola (2002, 17, p. 107).

A organização pedagógica das escolas guiada pelo princípio de reparação exigiria dos professores formas diferenciadas de ensinar na mesma turma, que envolvessem os alunos na produção do seu conhecimento e estimulassem a articulação entre as aprendizagens escolares e extra-escolares, por exemplo; que promovessem a participação social e a cidadania activa, assim como a autorregulação da disciplina na aula (Sabbagh, Resh, Mor & Vanhuysse, 2006). Outras dimensões do tratamento dos alunos em contexto de aula podem ser mais ou menos igualitárias, tal como diversos estudos mostram e discutem: atenção, tempo, ajuda individual do professor, formas de lidar com a indisciplina (Tirri, 1998; Colnerud, 2006); elogios e repreensões, compensação das necessidades (Friant, Laloua & Demeuse, 2008); critérios de classificação e avaliação dos alunos (Dalbert, Schneidewind & Saalbach, 2007).

Igualdade das aprendizagens e dignidade. Os defensores do princípio da igualdade de aprendizagens pretendem resultados iguais, pelo menos para um nível básico de conhecimentos ou de competências essenciais. Tomam como suposto que as características individuais são modificáveis e que as potencialidades de aprendizagem podem aumentar. Recusam, por isso, todas as formas de discriminação escolar que acentuem as desigualdades iniciais, procurando reduzir essas desigualdades mediante procedimentos pedagógicos de apoio e práticas de avaliação formativa. Não estando em causa o nível das aprendizagens dos alunos melhores, apesar das críticas dos que pensam que os procedimentos referidos limitam as suas possibilidades de progresso, aquilo que se pretende é garantir um nível mínimo de

recursos aos alunos mais fracos, indo assim ao encontro da perspectiva de Rawls (2002) quando afirma que a justiça de um sistema escolar se mede pelo modo como trata estes alunos.

Esta concepção da justiça escolar, focalizada no que Sen designa *igualdade das capacidades de base*, exigiria não só a definição daquilo em que consiste o referido nível mínimo da escolaridade obrigatória, mas também a redefinição e reorganização dos programas em função dos conteúdos e competências que devessem ser comuns a todos, questionando ao mesmo tempo o valor social das vias formativas proporcionadas aos alunos, incluindo os mais fracos. A intenção que subjaz ao princípio da igualdade de aprendizagens é a de contrariar a tendência para a reprodução das desigualdades sociais de partida, isto é, que sejam os alunos filhos de famílias desfavorecidas a ocupar os empregos menos qualificados, na sequência dum percurso escolar marcado pelo insucesso e, muitas vezes, pela desvalorização da auto-imagem. Ora, de acordo com a concepção de justiça de Walzer, escola e mundo do trabalho constituem esferas diferentes, pelo que as desigualdades que afectam uma não devem ser determinantes do que acontece na outra. Além disso, também na própria escola se podem distinguir esferas de justiça e a dos desempenhos académicos não deve interferir nas formas de tratamento dos alunos. Como escrevem Dubet & Duru-Bellat (2004, p. 112), “uma escola justa reconhece-se pelo facto de tratar bem os «vencidos», de não os humilhar, não os ferir, de preservar a dignidade e a igualdade em relação aos outros”, o que significa respeitar o valor próprio de cada um como uma esfera de justiça autónoma. A relevância que aqui é atribuída à dignidade individual e ao respeito mútuo como forma de mediação está em sintonia com o pensamento de John Rawls (2002); de facto, o filósofo considera a dignidade, que ele refere também como auto-estima, um bem fundamental que, além de conferir ao sujeito o sentido do seu próprio valor, lhe dá a convicção do valor do seu projecto de vida, pelo qual vale então a pena trabalhar. Por isso, uma escola que promova o respeito entre todos os seus membros cultiva a reciprocidade e a harmonia nas relações interpessoais, a igualdade de tratamento, a capacidade de escuta e a manutenção da ordem e da disciplina (Braithwaite, 2002; Hansson, 2008) como condições de justiça. No entanto, uma escola justa poderá ir mais longe e dotar os alunos com competências que lhes permitam, mais tarde, reivindicar e promover a justiça social: entre elas, a de se pensarem como sujeitos de justiça e de direitos; ao mesmo tempo, competências práticas de argumentação e negociação num plano de igualdade com os seus interlocutores (Meuret, 2000), por meio das quais poderão de facto exercer os seus direitos em situações sociais e políticas determinadas.

Justiça como reconhecimento: diferenciação e inclusão

A reflexão em torno da justiça como reconhecimento, cujo fundamento se pode encontrar na filosofia do reconhecimento de matriz hegeliana, é contextualizada por uma ética que procura conciliar o interesse universalista com a atenção ao concreto e às diferenças, que busca a integração do particular e do universal. No âmbito das teorias da justiça como reconhecimento, vários autores (Young, 1990; Taylor, 1998; Fraser, 1997, 2003) têm apelado ao desenvolvimento de políticas de diferenciação que, reconhecendo a singularidade identitária de indivíduos e de grupos, possam corrigir o que consideram ser a injustiça do tratamento imparcial que caracteriza a justiça distributiva das sociedades liberais. É nesta perspectiva que Iris Young (1990, p. 11) se refere à potencial injustiça do princípio da igualdade de tratamento, originariamente pensado como garantia formal de tratamento justo e inclusivo: é que, precisamente por “interpretar mecanicamente a justiça, também suprime a diferença”; por isso, contrapõe a autora, as políticas de diferenciação devem preferir um princípio de reconhecimento e de atenção às diferenças identitárias, em especial no que se refere aos grupos sociais mais vulneráveis, de modo evitar a perpetuação da injustiça.

O reconhecimento recíproco e simétrico, traduzido no princípio do respeito igual devido a todos por todos, poderá inspirar modelos de educação que, construindo a identidade em relação dialéctica com a alteridade, preparem o caminho para formas diversas mas igualitárias de participação social e política, promovendo assim modos de cidadania activa assentes no respeito pelos direitos individuais, mas tendo ao mesmo tempo em conta a identidade cultural dos cidadãos. Neste sentido, têm sido propostas medidas que estimulem a inclusão da multiculturalidade (Foster, 1990; Araújo & Pereira, 2005), como a diferenciação curricular, de modo a incluir as diferentes experiências culturais dos alunos e das suas comunidades (Aronowitz, 2005) e procurando conciliar os direitos dos indivíduos com os direitos culturais das comunidades (Audard, 2002). Com efeito, em escolas frequentadas por populações multiétnicas e multiculturais, a inclusão de todos no respeito pelas suas diferenças não deixará de constituir um complexo problema de justiça, mais ainda quando lógicas empresariais parecem prevalecentes, em detrimento de outras mais vocacionadas para a formação da cidadania (Resende & Vieira, 2002). Caracterizando a inclusão como um processo que procura permanentemente as melhores formas de lidar com a diversidade dos alunos, Ainscow (2005) vê nas diferenças um estímulo para a melhoria das aprendizagens e realça as vantagens das práticas escolares inclusivas para a assiduidade, a participação e o sucesso de todos os alunos, sobretudo para os que estejam em risco de marginalização, de exclusão ou insucesso. Os esperados efeitos da educação inclusiva no desenvolvimento da

cidadania e a sua relevância transformativa são realçados pela UNESCO, quer na Declaração de Salamanca (1994) quer em recomendações posteriores (2003): aprendizagem e subsequente adopção de valores de solidariedade, respeito, participação democrática e justiça social.

Ora, se a posse de competências de argumentação racional dirigidas para a construção de sentidos partilhados é crucial para a operacionalização da justiça como reconhecimento, não o será menos a capacidade de evitar e prevenir as ofensas à dignidade, quer no plano das interacções pessoais quer no das relações institucionais. É que, como argumenta Honneth (2003, p. 114), “o núcleo de todas as experiências de injustiça” reside nos fenómenos de humilhação e desrespeito que acompanham o não reconhecimento social, do qual as desigualdades materiais são igualmente formas de manifestação. Por estas razões, alguns autores sugerem um modo de organização do espaço escolar que proporcione condições de aprendizagem da cidadania participativa, com referências específicas aos princípios do direito, dos direitos humanos e da democracia (Bickmore, 2001; Haeblerli & Audigier, 2004); a educação concorreria assim para a construção duma justiça democrática, capaz de satisfazer as necessidades universais de reconhecimento, sem no entanto enveredar por um universalismo abstrato.

Justiça como Cuidar

Com o argumento de que as escolas não têm respondido eficazmente às necessidades educativas provocadas pelas mudanças sociais dos últimos tempos, alguns defensores das éticas do cuidar contestam os princípios orientadores do que designam educação liberal, referindo-se sobretudo aos princípios igualitários da justiça distributiva. Segundo Noddings (1997), a ênfase colocada nas aprendizagens académicas resulta de escolhas contestáveis das políticas educativas já que, como defende, o que deveria ser preocupação da sociedade seria o cuidar das crianças, educando-as para a não-violência e para a valorização do trabalho honesto, assegurar que todas venham a ter condições para se tornarem adultos capazes de cuidar das suas próprias famílias e de participarem ativamente nas suas comunidades. Estas finalidades educativas reclamam pedagogias essencialmente orientadas para o cuidar, focalizadas no desenvolvimento pessoal e social de cada aluno e no cultivo de valores relacionais como amizade, lealdade, solidariedade (Noddings, 1997). As éticas do cuidar valorizam sobretudo os laços de proximidade e quase familiaridade que a relação pedagógica e o relacionamento dos alunos entre si supostamente desenvolvem; manifesta-se no modo como o professor responde às necessidades e aos interesses dos alunos enquanto pessoas

singulares, como os orienta nas suas escolhas e percursos individuais, num processo contínuo de atenção, escuta, estímulo e apoio. Segundo esta perspectiva, a preocupação universalista da justiça é rejeitada e, pelo contrário, enfatizada a atenção às diferenças que devem ser objeto de cuidado caso a caso, como reivindicam, entre outros autores, Carol Gilligan (1982), Nell Noddings (1984) e Seyla Benhabib (1992).

Há porém quem defenda posições menos redutoras, considerando que interações justas podem legitimamente ser vistas como manifestações de atitudes de cuidar que, por sua vez, são também modos de ser justo (Blizek, 1999; Katz, 1999; Strike, 1999); e ainda que nestas interações têm lugar experiências vividas como justas ou injustas pelos sujeitos nelas envolvidos, consoante as ações são percebidas como mais ou menos igualitárias, mais ou menos gratificantes do ponto de vista da auto-estima, da auto-imagem e dos afectos. Ao mesmo tempo que atende às necessidades individuais dos alunos na perspectiva do cuidar, o professor pode também operacionalizar valores democráticos na aula, estimular a aquisição de métodos de trabalho individuais e cooperativos, cultivar o cumprimento de regras, a manutenção da disciplina na aula e formas negociadas de resolução de conflitos, concorrendo assim para o desenvolvimento do sentido de justiça dos jovens (Colnerud, 2006) e estimulando neles o gosto por formas harmoniosas de relacionamento. Pensada desta forma mais abrangente, a dimensão de cuidado da justiça educativa denota sobretudo o interesse em criar escolas que sejam comunidades, às quais alunos e professores se sintam vinculados pelo sentimento de pertença.

A justiça educativa à luz das éticas consequencialistas e das éticas deontológicas

As éticas consequencialistas avaliam a rectidão das acções em função das consequências que elas produzem. Geralmente, as teorizações no âmbito do consequencialismo são elaboradas em torno dos conceitos fundamentais de *bom* e de *correcto*; as teorias sobre o bom procuram determinar que estados de coisas podem ser considerados bons e quais os critérios dessa avaliação, enquanto as teorias sobre o correcto se debruçam sobre aquilo deve ser feito, a saber, o que maximiza o bom, o que gera o melhor estado de coisas possível para o maior número de pessoas. O consequencialismo admite entendimentos diferentes daquilo que confere eticidade às acções e da relação entre estas e as suas consequências; assim, ao sustentar que o valor moral da acção depende exclusivamente do valor das consequências que produz, o consequencialismo diz-se directo: significa que a obrigatoriedade moral de agir depende exclusivamente de facto de a acção promover o bem e minimizar o mal. Se forem

admitidos outros factores na determinação do valor moral da acção, como a obediência a certas regras, o consequencialismo é dito indirecto; no entanto, o critério para a admissão desses factores é sempre a possibilidade que apresentem de promover imparcialmente o bem. Portanto, de um modo geral, será legítimo afirmar que é justa a acção cuja finalidade é a maximização do bem para o maior número possível de pessoas.

Mais recentemente, as propostas de Hans Jonas vieram contribuir para o aprofundamento do consequencialismo. Como consequencialista, advoga uma ética da responsabilidade, o que significa o compromisso do sujeito ético com as consequências das suas escolhas e acções. Jonas (1997, p.132) faz uma leitura do conceito de responsabilidade, na qual considera a obrigação de agir como resposta a um apelo do futuro: “Há um conceito de responsabilidade (...) em virtude do qual eu me sinto responsável, em primeiro lugar, não pelo meu comportamento e pelas suas consequências, mas pela *coisa* que reivindica o meu agir”; esclarecendo esta afirmação, escreve: “Por exemplo, a responsabilidade pela prosperidade de outrem não se limita a olhar determinados projectos de acção do ponto de vista da sua aceitabilidade moral, mas obriga a empreender acções que não buscam outro fim”. Deste modo, a responsabilidade é projectada no futuro, um futuro que tem igualmente de ser protegido das consequências da acção presente. Na sua perspectiva, “impõe-se a responsabilidade moral de tomar em consideração, no curso das nossas decisões quotidianas, o bem daqueles que serão posteriormente afectados por elas sem que tenham sido consultados” (1998, pp. 69-70).

Compreende-se o alcance educacional destas reflexões, que podem ser inspiradoras da discussão sobre políticas educativas em geral e, mais especificamente, sobre educação escolar, sobre os fins da educação e os meios para os realizar. O cuidado com o futuro que toda a educação pressupõe reivindica decisões fundamentadas e estas são-no pela esperada bondade dos resultados que a acção produzirá.

Quanto às éticas deontológicas, a sua relevância educacional é justificada pela afirmação de vários princípios gerais, reguladores das práticas educativas, focalizados nos direitos igualitários das pessoas envolvidas na educação escolar, reconhecidas como autónomas e responsáveis pelos seus pontos de vista. Estes princípios, alheios a justificações de natureza consequencialista, são escolhidos pelos sujeitos por força do seu valor intrínseco e é esse valor que os torna obrigatórios; assim, a acção justa é a que objectiva os princípios e as normas gerais reconhecidos como necessários. A justiça como princípio educativo significará, do ponto de vista do intencionalismo ético, a afirmação do valor da educação por si mesma e

não como meio para qualquer outro fim, inseparável por isso do projecto ético de realização da Humanidade em cada ser humano.

Síntese

À luz das principais teorizações políticas, éticas e sociológicas sobre justiça, problematiza-se a justiça da educação escolar, associando-a à ideia de democracia e considerando que a procura da justiça educativa e a democratização da educação são parte integrante do mesmo processo de construção da escola pública democrática. Na raiz desta são identificáveis, como estruturantes, o princípio da igualdade de oportunidades e o de participação, princípios que veiculam a intenção de fazer do direito à educação direito universal. Por isso, a escola democrática é, antes de mais, a que assegura a todos o direito à educação e a igualdade de oportunidades educacionais, evidenciando um entendimento igualitário da justiça.

Na história portuguesa das últimas quatro décadas, o compromisso da escola com a democracia e a justiça é notório. Contudo, tanto uma como a outra são questionáveis, quando a escola é confrontada com o abandono precoce e o insucesso, a despeito das utopias que depositaram nela a esperança de transformação da sociedade. Ora, face à constatação da impotência transformadora da escola e em tempos de crise global das democracias liberais, cresce a distância entre um discurso político que promete a prosperidade pela via da escolarização e a realidade económica e social. E não parece que os alunos terminem a escolaridade mais participativos nem mais iguais quanto às possibilidades de usufruto das vantagens sociais e profissionais da educação.

O questionamento da justiça da escola e das dimensões que a caracterizam requer o exame do conceito teórico de justiça e da rede conceptual que ele integra, abrangendo áreas disciplinares diferentes mas complementares. A abordagem ética indaga acerca das razões pelas quais uma acção é ou não considerada justa; a filosofia política analisa as opções políticas que melhor realizam a justiça e a sociologia procura as objectivações da justiça ao nível das instituições sociais. As respostas, social e historicamente contextualizadas, são inevitavelmente marcadas pelo dissenso, mas em circunstâncias que aconselham a procura do consenso, num espaço próprio de argumentação racional que é o espaço público, um espaço global cada vez mais fluido, onde os sujeitos dão voz pública ao pensamento privado.

Sendo certo que os quadros de pensamento são sempre parciais e que resultam de escolhas que, sem serem arbitrárias, são discutíveis, optou-se neste estudo por eleger dois grandes paradigmas de pensamento que permitem pensar duas categorias fundamentais de justiça. Destas, com as dimensões que as caracterizam e delimitam, é possível inferir

implicações educacionais que, espera-se, concorram para a dilucidação do problema do estudo, isto é, compreender a relação entre as representações de justiça de alunos e de professores e a realização da justiça na escola. Hoje, tão relevante como a justa distribuição dos bens, é o reconhecimento mútuo de alguém como sujeito, simultaneamente igual e diferente, digno do mesmo respeito e possuidor dos mesmos direitos e liberdades. Se todos os sujeitos são igualmente reconhecidos como interlocutores ou se alguns vêem limitado o seu direito à participação é uma questão que importa quando se aspira a uma democracia deliberativa. Daí que se indague, neste estudo, até que ponto a escola promove o debate argumentativo entre perspectivas diferentes sobre o que os sujeitos consideram justo ou injusto e estimula a produção de justificações para as reivindicações apresentadas, reconhecendo a todos, na sua diferença, a igual liberdade não só de participação, mas também de decisão. A capacidade de fazer uso produtivo da educação, de fazer ouvir a sua voz, de participar na escola e na comunidade como membro de pleno direito conferem ao sujeito a consciência da sua dignidade, numa sociedade de indivíduos situados algures entre o real, o imaginário e o virtual.

CAPÍTULO III - REVISÃO DOS ESTUDOS EMPÍRICOS

Aborda-se neste estudo a problemática da justiça educativa, investigando as formas e dimensões da sua objectivação escolar. Parte-se do pressuposto de que a estrutura organizacional da escola, as interacções e as práticas docentes e discentes, bem como os modos de partilha dos bens educativos podem ser experienciados e interpretados em termos de justiça e traduzir-se em juízos avaliativos da justiça da escola. Problematisa-se em que medida e por que formas a acção desenvolvida na escola por alunos e professores denota valores e princípios que concorram para a emergência de uma linha dominante de justiça e questiona-se a possibilidade de, em escolas implantadas em meios sociais, culturais e económicos distintos, outras práticas e concepções de justiça darem lugar a outras justiças dominantes. A delimitação conceptual da problemática é feita à luz de teorizações éticas, políticas e sociológicas sobre justiça e de reflexões acerca das respectivas implicações educacionais. Por sua vez, a identificação das dimensões de justiça das práticas escolares, das interpretações que os sujeitos envolvidos delas constroem e ainda das suas concepções de justiça educativa e escolar requeria uma investigação de natureza empírica que fizesse emergir da acção e do discurso dos sujeitos os valores e princípios de justiça que os enformam. Quer seja focalizada nas formas de objectivação da justiça na escola, quer nos sentimentos e julgamentos de justiça dos alunos inerentes às suas experiências escolares, quer ainda nas práticas e concepções de justiça dos professores, a investigação tem contribuído para a dimensionalização da justiça educativa e para a compreensão dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos. Assim, analisam-se neste capítulo estudos empíricos portugueses e estrangeiros que abordam a justiça educativa segundo qualquer das perspectivas referidas.

O capítulo desenvolve-se em três secções: a primeira, *Em busca da Equidade dos Sistemas Educativos Europeus*, é referente a estudos internacionais, comparativos dos sistemas educativos de vários países Europeus, mediante indicadores de equidade construídos para o efeito. A segunda, *A Subjectividade da Justiça na Escola: Experiências e Sentimentos dos Alunos*, aborda estudos relativos a sentimentos de justiça e injustiça na escola; à relação entre a crença pessoal num mundo justo e a percepção da justiça da escola; a princípios e critérios implicados nos julgamentos de justiça dos alunos; e à atribuição das causas da injustiça à permeabilidade entre “esferas de justiça” escolar. A terceira secção — *Dimensões de justiça da praxis docente: o que pensam os professores* — refere estudos que evidenciam a

pluridimensionalidade da justiça envolvida nas práticas e nas interações dos professores e ainda a pluralidade de princípios de justiça considerados aquando da deliberação e da decisão.

Em Busca da Equidade dos Sistemas Educativos Europeus

A justiça educativa vem sendo problematizada e estudada, no âmbito do que parece ser um crescente interesse académico pelo tema, que se tornou também objecto de múltiplas referências no discurso político sobre educação. Quer ao nível das macropolíticas europeias, quer ao nível micro dos procedimentos e das interações escolares, têm sido desenvolvidos estudos sobre dimensões da justiça educativa e a própria Comissão Europeia, defendendo as vantagens de maior e mais equitativa harmonização da educação entre os países membros, impulsionou investigação com essa finalidade. Em 2001, foi criado neste âmbito o *Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs* (GERESE) e do seu trabalho resultou, como já foi referido no primeiro capítulo, um conjunto de indicadores de equidade dos sistemas educativos, permitindo compará-los quanto à justiça dos respectivos processos e efeitos. Os indicadores foram construídos a partir de dados provenientes de inquéritos internacionais como o “Trends in Mathematics and Science Study” (TIMSS), o “Programme for International Student Assessment (PISA), de Estatísticas Sociais Europeias (resultantes do “Questionário sobre as Forças de Trabalho 2000”, entre outras fontes) e ainda de dados recolhidos por meio de um questionário piloto europeu sobre os critérios de justiça dos alunos e o modo como avaliam a justiça do sistema educativo e do tratamento que recebem na escola.

Indicadores objectivos de equidade

A investigação levada a cabo pelo *Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs* pretendeu identificar as diferenças de equidade entre os sistemas educativos dos vários países europeus e também no interior de cada sistema escolar. Essas diferenças foram inferidas de um certo número de desigualdades medidas pelos indicadores e avaliadas em função de referenciais de justiça construídos à luz das teorizações de John Rawls e de Amartya Sen, entre outras. Os coordenadores do estudo referem que, embora os dados possam ser objecto de leituras diferentes e, nessa medida, permitir diferentes juízos de justiça, existem de facto diferenças de equidade entre os sistemas educativos estudados.

Decorre daqui, então, o interesse em identificar o que caracteriza a equidade em educação (Demeuse, Baye, Straeten, Matoul & Nicaise, 2005; Gorard, Sundaram & Smith,

2006) e compreender que factores influenciam certos sistemas educativos no sentido de se tornarem mais equitativos do que outros; de facto, vários estudos têm abordado empiricamente diferentes dimensões deste problema (Crahay, 2003; Gorard & Smith, 2004; Dumay & Dupriez, 2004). De todos eles, parece resultar uma constatação genérica comum, a de que os sistemas de ensino que diferenciam precocemente os trajectos escolares “são menos eficazes e mais desiguais do que os outros, pelo menos se a igualdade for entendida como igualdade de oportunidades” afirmam Dumay e Dupriez (2004, p. 5). Perante isto, os autores questionam em que medida o carácter mais igualitário de certos sistemas escolares é um efeito de escola ou um efeito da organização social e política do país, pondo assim em confronto duas hipóteses. De acordo com a primeira, a maior igualdade de alguns sistemas escolares dever-se-á sobretudo à natureza mais igualitária da própria sociedade; a segunda hipótese considera que será um efeito de escola, isto é, da sua estrutura, que inclui um sistema de ensino unificado. Para a compreensão do efeito escola e a comparação da capacidade de redução das desigualdades escolares que apresentam sistemas educativos diferenciados e sistemas unificados, foram realizadas análises que conjugaram dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000) e do *Progression International Reading Literacy Skills* (PIRLS, 2001). A intenção era compreender a evolução dos resultados dos alunos desde a saída da escola primária até ao termo da escolaridade, isto é, compreender se as desigualdades iniciais são reduzidas, conservadas ou acentuadas. Para a identificação do efeito social foi usado o índice de desigualdade de rendimentos (índice de Gini). Os resultados parecem favoráveis à segunda hipótese e não à primeira: as desigualdades explicam-se-ão, pois, pelo efeito escola. No entanto, os autores lembram que o efeito social está sempre presente, na medida em que as características organizacionais da escola e as práticas docentes reflectem os valores da sociedade e, consequentemente, o papel que esta atribui à escola.

Quanto às razões pelas quais as escolas divergem umas das outras quanto aos resultados dos alunos, Dumay e Dupriez (2004) partem da análise de duas perspectivas antagónicas: uma, apoiada em diversos estudos inspirados na corrente *School Effectiveness Research* (SER), sustenta que as diferenças resultam das opções organizacionais e pedagógicas de cada escola; a outra atribui essas diferenças à composição social da população escolar. A estas perspectivas opostas, e tomando em consideração estudos etnográficos qualitativos que procuram uma compreensão holística da realidade escolar na sua complexidade, os autores contrapõem uma hipótese conjugada, isto é, que atribui as diferenças entre as escolas ao efeito articulado dos processos organizacionais e pedagógicos com a composição social das suas populações. Segundo estes autores, esta opção é confirmada pelos resultados que sublinham a

existência duma forte relação entre estas duas dimensões, sobretudo em escolas frequentadas por alunos de meios desfavorecidos. Das análises efectuadas, os autores inferem que a articulação entre processos internos e composição das escolas “é uma dimensão explicativa importante” (p. 14) das diferenças entre elas; concluem ainda que os processos próprios de cada escola “não são independentes do contexto social em que são postos em prática” (p. 14), com as naturais implicações para a justiça escolar.

A relevância destes estudos decorrerá não só do conhecimento que produzem sobre as políticas e os sistemas educativos dos vários países envolvidos, mas também do seu alcance político, ao permitirem aos decisores a adopção das medidas adequadas à promoção de maior justiça educativa.

A Subjectividade da Justiça na Escola: Experiências e Sentimentos dos Alunos

A par dos indicadores direccionados para a identificação de desigualdades objectivas, o estudo europeu do GERESE procurou compreender, de acordo com o princípio do *equilíbrio reflexivo* de inspiração rawlsiana, de que modo as diferenças entre perspectivas de equidade são subjectivamente experienciadas e interpretadas pelos estudantes e pelos professores. A compreensão dos pontos de vista dos sujeitos sobre as suas vivências escolares, sobre os sentimentos de justiça ou injustiça que lhes associam e a concepção de escola justa que desenvolvem corresponde, na perspectiva dos investigadores do referido grupo, à intenção de melhorar a justiça dos sistemas educativos. E sustentam que são razões políticas e razões teóricas — sociológicas e éticas — que justificam esta preocupação com a equidade; as razões políticas põem em relevo o impacto social e económico do insucesso escolar, pelo que a distribuição equitativa dos bens educacionais ganha uma dimensão política notória. Razões de ordem sociológica e ética apontam a responsabilidade da escola na manutenção/reprodução de desigualdades de aprendizagem e de sucesso e, nessa medida, na produção de injustiça. Com efeito, diversos estudos sustentam que o facto de alunos com dificuldades escolares e escassos recursos materiais progredirem menos do que os outros se deve não tanto às desigualdades iniciais como a condições de aprendizagem menos propícias (Bourdieu & Champagne, 1992; Grisay, 1997; OCDE, 2001). Entre estas estarão, por exemplo, o ambiente da sala de aula, as condições físicas do espaço escolar, as interacções com os pares e com os professores.

Sentimentos de justiça e injustiça na escola

Os sentimentos de justiça inerentes às experiências escolares dos alunos e os critérios pelos quais formulam julgamentos de justiça sobre a escola e os professores têm sido estudados a partir dos dados do referido “Questionário europeu sobre os sentimentos de justiça na escola”, organizado de acordo com as dimensões de justiça como reconhecimento, distribuição e retribuição e os princípios do respeito, igualdade, equidade e mérito. Outros estudos têm incidido sobre os critérios de justiça mais valorizados pelos alunos e os seus sentimentos relativos à justiça da escola e dos professores (Baye, Straeten, Nicaise & Demeuse, 2004; Smith & Gorard, 2006; Demeuse & Baye, 2008; Friant, Laloua & Demeuse, 2008). As conclusões sugerem que, embora a maioria dos alunos inquiridos refira sentir-se tratada com justiça pelos professores, menos de metade considera que os professores respeitam todos os alunos. Mostraram também que os sentimentos de justiça parecem variar segundo as categorias sócio-demográficas e escolares, ligadas ao desempenho na escola e que são os alunos mais fracos que se sentem mais injustiçados, nomeadamente no caso das classificações, que dizem imerecidas.

Outros estudos, ainda, têm sido realizados sobre os sentimentos e julgamentos de justiça dos jovens em contexto escolar e os factores que os influenciam (Tirri, 1998; Sanches & Gouveia-Pereira, 2010; Vanoutrive, Friant & Derobertmasure, 2011); sobre as formas como deliberam e a natureza da argumentação sobre problemas de justiça (Thorkildsen, 1989; Nichols & Good, 1998; Dubet, 1999; Caillet, 2001, 2009; Merle, 2002; Colnerud, 2006; Dalbert, & Stoeber, 2006; Dalbert, Schneidewind, & Saalbach, 2007; Gorard, Smith & Sundaram, 2007; Thornberg, & Elvstrand, 2008; Richardot, & Lautier, 2009). O estudo realizado por Vanoutrive, Friant e Derobertmasure (2011) analisa as respostas de um questionário aplicado a alunos do 9.º ano de escolaridade em cinco países europeus, no qual era pedido que relatassem uma injustiça vivida na escola. A análise sugere que os sentimentos de injustiça dos alunos parecem nascer no campo da relação pedagógica e da relação entre pares. Estão ligados a pessoas concretas, professores ou colegas, e não propriamente ao sistema escolar; que são desencadeados, não pela distância entre ideais de justiça e a realidade das situações, mas por acontecimentos reais que evidenciam a não coincidência das concepções de justiça dos alunos e dos professores, como se no mesmo espaço público se cruzassem dois sistemas de valores distintos. Os autores identificaram ainda os domínios da avaliação e das sanções como os mais férteis em queixas de injustiça da parte dos alunos e consideram que são principalmente os jovens das classes populares e os que frequentam

escolas ou turmas com maior número de repetentes ou onde o insucesso é maior quem mais sente os castigos como injustos. Kirsi Tirri (1998) refere igualmente a predominância de conflitos de justiça nas áreas da avaliação e da punição. Na perspectiva dos estudantes envolvidos no estudo sobretudo dos que apresentam maior insucesso, o professor distinguiria entre os alunos bons e os fracos e trataria melhor os primeiros, dando-lhes mais atenção. Ora os alunos manifestaram uma clara preferência pelo princípio da igualdade, no que diz respeito ao tratamento, enquanto parecem valorizar mais a equidade quando se trata de punições.

Afigura-se, portanto, do maior interesse, tanto para a avaliação e promoção da equidade dos sistemas educativos como para o desenvolvimento duma relação pedagógica frutuosa e gratificante, não só a identificação dos sentimentos, concepções e critérios de justiça dos estudantes, mas também e porventura principalmente, a compreensão da origem desses sentimentos. É que situações escolares experienciadas repetidamente como injustas afectam negativamente confiança dos alunos na escola e nos professores (Desvignes & Meuret, 2009), podendo repercutir-se em comportamentos de indisciplina e violência e potenciar a delinquência (Bègue, 2009; Sanches & Gouveia-Pereira, 2010). Como lembra François Dubet (1999), os sentimentos de justiça e, principalmente, os de injustiça conduzem os sujeitos a justificações que mobilizam critérios e princípios gerais de justiça, ao mesmo tempo que propiciam a abertura a um campo de debate ético e político, onde o valor de justiça das macro e meso políticas educativas é confrontado com as leituras pessoais de quem experiencia os seus efeitos.

Os sujeitos e a necessidade de justiça: a crença pessoal num mundo justo

Há outros aspectos que podem ser tidos em conta na abordagem das experiências de justiça, nomeadamente a compreensão do seu significado psicológico e dos efeitos que produzem no desenvolvimento dos jovens, seja na escola seja fora dela, e também o questionamento das razões pelas quais a justiça é objecto de preocupação para as pessoas. Investigação na área da psicologia social desenvolveu a teoria da *necessidade de justiça*, cuja ideia central é a de que os sujeitos agem em função de *motivos de justiça*, mormente em face da injustiça sofrida ou presenciada, (Lerner, 2003; Dalbert, 2009a). Significa isto que os indivíduos são emocionalmente motivados por situações de injustiça, actuais ou potenciais, e que agem a fim de manter ou repor a justiça, ainda que tal implique perdas materiais, podendo mesmo o desejo de justiça tornar-se o motivo dominante do pensamento e da acção. A *necessidade de justiça* constitui o fundamento da hipótese do *mundo justo* (Lerner, 1980), isto é, a ideia de que os indivíduos precisam de acreditar na justiça fundamental do mundo, o que

significa estarem convictos de que, na vida, as pessoas acabam por receber a justa recompensa do seu merecimento e merecem aquilo que têm. Esta crença cumpriria uma função adaptativa e de fortalecimento do sujeito, quando confrontado com a injustiça, quer pela reposição de facto da justiça quer pela sua restauração cognitiva mediante reavaliação da situação, no quadro da convicção da justiça do mundo (Dalbert, 2009a). Seria, neste sentido, uma forma de promover a socialização das crianças e dos jovens, pelo reforço dos comportamentos normativos. No entanto, como lembra ainda Lerner (2003), a crença no mundo justo pode apresentar também uma faceta anti-social, que se manifestará na tendência para culpabilizar as vítimas pelo seu próprio infortúnio, com a justificação de cada um recebe aquilo que merece.

Não obstante, defende Claudia Dalbert (2009b), aqueles que estão convictos da justiça do mundo retiram dessa convicção resultados positivos. Em primeiro lugar, por tornar os indivíduos confiantes num tratamento justo, facilita a criação de projectos de vida e o envolvimento em tarefas de cuja realização bem-sucedida não duvidam. Em segundo lugar, permite a elaboração de um quadro conceptual que dê sentido à vida pessoal, incluindo às experiências de injustiça que possam ocorrer, o que facilita a adaptação e atenua o sofrimento. Finalmente, permite estabelecer uma espécie de contrato pessoal que implica a obrigação de proceder de modo justo, no pressuposto de que uma vida realizada e gratificante é “a recompensa do comportamento e da atitude do próprio indivíduo” (p. 59). Por isso, conclui a autora, quanto mais acreditam num mundo justo, mais motivados estão os indivíduos para a manutenção e o reforço da justiça.

Estudos empíricos realizados em contexto escolar sobre a relação entre a percepção da justiça da escola e o aproveitamento dos alunos (Dalbert & Stoeber, 2006; Lannegrand-Willems, 2009) e entre a avaliação da justiça envolvida nos procedimentos dos professores para com os alunos e a aceitação da autoridade normativa da escola (Sanches & Gouveia-Pereira, 2010) mostraram que quanto mais estes avaliavam a escola e os professores como justos, melhor era o seu desempenho escolar, melhores os resultados conseguidos e maior o sentimento de bem-estar na escola. O questionamento da relação entre a *crença num mundo justo*, a avaliação da justiça da escola e o sentimento de bem-estar guiou outro estudo empírico com alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário (Correia & Dalbert, 2007). Os resultados permitiram notar que, quanto mais os jovens acreditavam na justiça do mundo, melhor avaliavam, em termos de justiça, as suas classificações escolares e a forma como eram tratados pelos professores e pelos colegas, assim como mais satisfeitos se revelavam com a vida em geral e, em particular, com a vida na escola. Compreende-se, então,

o valor de educar os jovens em escolas capazes de lhes proporcionar experiências de justiça e a compreensão de que esta é um valor estruturante da vida, tanto mais quanto dados empíricos parecem confirmar a influência da justiça experienciada na escola sobre o desenvolvimento da crença na justiça do mundo.

Julgamentos de justiça dos alunos: princípios e critérios

O estudo europeu, já referido, sobre os sentimentos e experiências de justiça dos estudantes (GERESE, 2005) terá mostrado que factores como o género, a idade e o meio socioeconómico e familiar influenciam menos do que seria de esperar os julgamentos de justiça dos alunos e a consciência do seu próprio valor. Em alternativa, vários autores sugerem que é como efeito da escola, isto é, das experiências de justiça e injustiça aí vividas, que os jovens constroem o seu sentido de justiça; assim, será a imagem que a escola devolve ao aluno em termos de resultados escolares — bons, médios ou fracos — o factor que mais influencia a percepção da justiça da escola e os respectivos critérios (Baye, Straeten, Nicaise & Demeuse, 2004; Smith & Gorard, 2006; Friant, Laloua & Demeuse, 2008). De um modo geral, são os alunos com menor aproveitamento que dão conta de mais situações injustas na escola, associadas ao sentimento de não terem sido respeitados pelos professores, enquanto os melhores alunos mostram maior tendência para considerarem que os professores respeitam as suas opiniões, mesmo quando não concordam com elas. Quanto à justiça retributiva, os bons alunos valorizam sobretudo o mérito individual como critério de avaliação do desempenho escolar, ao mesmo tempo que preferem a igualdade no que diz respeito ao tratamento pelos professores. Já para os alunos médios e fracos o critério da igualdade de tratamento é prioritário, embora os últimos pareçam privilegiar ainda mais o respeito dos professores por todos os alunos e façam igualmente uso de outro critério de justiça, a necessidade, abrindo espaço para uma justiça equitativa. Tendo isto em consideração, algumas escolas adoptam formas de classificação que valorizam sistematicamente as competências dos alunos, o trabalho desenvolvido e o progresso, numa perspectiva mais equitativa do que meritocrática e com a intenção de encorajar o compromisso do aluno com a escola. A classificação seria assim um instrumento de justiça relacional: atribuindo um significado ao investimento na escola, preveniria o abandono e permitiria ao aluno equilibrar de modo aceitável sofrimento e gratificação (Merle, 1999).

Justiça distributiva: da igualdade à equidade. O nível de escolaridade, na medida em que está associado à idade e aos seus efeitos na evolução do julgamento moral, como Jean Piaget e Lawrence Kohlberg explicaram, influencia igualmente o modo como a justiça da

escola é percebida. Conforme atestam alguns estudos, os alunos mais jovens prezam sobretudo uma justiça igualitária (Thorkildsen, 1989; Dubet, 1999, 2009; Caillet, 2009), não tanto por serem igualitaristas, argumenta Dubet, mas antes por não terem ainda distinguido claramente os vários princípios e normas de justiça, processo que ocorre mais tarde, já na adolescência e em fases mais avançadas da escolaridade (1999, pp. 185-186). Aí, esclarece o autor, a injustiça é vista como o resultado da confusão entre esferas de justiça, por exemplo, quando a avaliação do desempenho escolar se transforma na avaliação da pessoa e é percebida como humilhação, ou quando a distinção do mérito ameaça a coesão e a igualdade no grupo. Numa linha de investigação que entronca na pesquisa de Piaget (1932/1978) em torno da evolução do pensamento moral infantil, nomeadamente do julgamento de justiça, Caillet (2009) considera que os alunos vão tendo da justiça uma ideia mais complexa à medida que avançam na idade. A autora explicita este ponto de vista: “é como se eles deslizassem no sentido da equidade porque desejam relativizar o igualitarismo a fim de tornarem a igualdade mais real” (p. 209), desenvolvendo também uma progressiva capacidade de adaptar os princípios e critérios de justiça à variabilidade das situações e à especificidade dos objectivos. A autora sustenta, com base em entrevistas individuais e de grupo que realizou com estudantes do ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário, que os alunos não são universalistas, na medida em que fazem um uso estratégico das normas de justiça, mais em função das suas necessidades e dos contextos do que dos interesses gerais e defendendo os princípios que lhes são mais convenientes: os bons alunos privilegiam o mérito, enquanto os mais fracos reivindicam a igualdade. No entanto, o princípio do respeito, inerente a uma justiça consequencialista preocupada com os efeitos das decisões sobre o sentido de dignidade dos indivíduos, é privilegiado pelos alunos quando fundamentam os seus julgamentos de justiça. Caillet constata ainda que o facto de os alunos frequentarem cursos profissionais ou cursos de prosseguimento de estudos influencia o modo como percebem e concebem a justiça. Assim, os estudantes dos cursos profissionais, ao valorizarem mais a igualdade do que os seus colegas dos cursos académicos, justificam tal preferência por considerarem que medidas de justiça decididas em função da pessoa podem dar lugar a injustiças e a sentimentos de humilhação, sobretudo quando o que deve ser dirigido ao aluno, precisamente na sua condição de aluno, acaba por atingir a dignidade da pessoa.

Um estudo de Thorkildsen (1989), baseado em entrevistas a estudantes dos ensinos básico e secundário, mostra também como a idade e o nível de escolaridade, conjugados, influenciam a evolução das percepções de justiça distributiva dos alunos, considerando os bens educativos e a forma como são repartidos. Estando em causa a maior ou menor justiça

dos processos pedagógicos de adaptação do ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, a autora identificou cinco níveis distintos de apreciação e argumentação. Do primeiro ao quinto nível, os alunos transitam dum entendimento igualitário de justiça a uma visão equitativa e meritocrática e da indistinção à distinção dos bens educativos: o nível três será aquele a partir do qual a aprendizagem é considerada o bem mais importante a ser distribuído na escola e o que é justo é que todos realizem igualmente bem as mesmas aprendizagens; o nível cinco corresponde à ideia de que é justo que alguns alunos, mais aptos ou mais empenhados, aprendam mais do que os outros, isto é, que é justa a distribuição equitativa da aprendizagem segundo o critério do mérito.

Quanto à influência do género nas percepções de justiça escolar dos estudantes, Nichols e Good (1998) realizaram uma pesquisa com estudantes de duas escolas públicas norte-americanas — uma básica integrada (*middle-school*) e uma secundária (*high-school*) — a quem foi pedida a resposta a um questionário relativo à forma como sentiam e interpretavam a justiça dos procedimentos dos professores e da escola para com os alunos. Os resultados puseram em evidência que as percepções de justiça diferem em função do género e que as raparigas, em ambas as escolas, mostram maior tendência do que os rapazes para considerarem justos os procedimentos dos professores, sobretudo nos casos em que esses procedimentos lhes dizem pessoalmente respeito. As alunas indicam, mais vezes do que os alunos, que se sentem tratadas com respeito pelos professores e que estes mostram um verdadeira preocupação com as aprendizagens; contudo, não foram encontradas diferenças significativas entre alunas e alunos da escola básica na avaliação da igualdade na sala de aula ou das oportunidades em geral ao nível da escola. Já na escola secundária, as diferenças entre géneros na apreciação global da justiça da sala de aula e da escola mantêm-se. Os autores discutem possíveis interpretações destes resultados. E tendo em conta que diferentes escolas podem desenvolver diferentes culturas, sugerem que se investigue que aspectos dessas culturas concorrem para que a escola seja percebida como justa.

Justiça retributiva: mérito e exigência de respeito. Factores de natureza sócio-económica parecem condicionar igualmente os julgamentos de justiça dos estudantes e a respectiva fundamentação. Segundo Richardot e Lautier (2009) — que investigaram as concepções de justiça dos alunos e os argumentos que mobilizam nas suas avaliações da justiça em situações escolares — jovens provenientes de meios sociais contrastantes e frequentando escolas igualmente contrastantes (públicas *versus* privadas e ZEP *versus* não ZEP) tendem a julgar de modo diferente a justiça das decisões dos professores. Assim, no que concerne a avaliação, os jovens evocam os princípios do mérito e do respeito e entendem

como injusta, do ponto de vista do mérito, uma avaliação que não tenha em conta o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Do ponto de vista do respeito, é injusta a avaliação feita em função do comportamento do aluno e que não considere o que ele pensa sobre o seu próprio percurso escolar.

No entanto, quando se comparam as avaliações de justiça dos estudantes em função do tipo de escola frequentada, contata-se que são os das escolas integradas em meios favorecidos, sobretudo os das escolas privadas, os mais críticos em relação à justiça dos professores; em contraste, os alunos das escolas ZEP manifestam menos desacordo e menos crítica, assim como tendência mais acentuada para aceitarem como justa a avaliação dos professores. Ainda segundo o mesmo estudo, a maior veemência do julgamento de injustiça entre os alunos “filhos de quadros e profissões intelectuais superiores” estaria relacionada com o facto de os seus pais considerarem que os diplomas escolares são relevantes para o seu futuro e que, por isso, seria fundamental o prosseguimento de estudos nos cursos mais promissores; deste modo, será visto como injusto o que impeça ou retarde a prossecução de tal objectivo. Pelo contrário, “os filhos de operários”, pelo facto de os pais, menos escolarizados e mais afastados da cultura da escola, atribuírem menor valor à posse de um diploma académico, seriam menos pressionados para o sucesso escolar e para o prosseguimento de estudos, estando assim mais prontos a acatar como justo o veredicto dos professores e a atribuir-se a responsabilidade pelo próprio insucesso.

Os julgamentos acerca da justiça da avaliação e das classificações escolares e a influência que a natureza do curso e da escola frequentados possa exercer sobre eles foram objecto de um estudo que realça o alcance pessoal e social da experienciação da justiça na escola (Dalbert *et alii.*, 2007). Foram propostos aos alunos três modelos de classificação — a que é feita em função de objectivos standardizados, por exemplo, a nível nacional; a que tem como referência um grupo, como a turma; e a que toma como referência o processo evolutivo do próprio indivíduo — para que se pronunciassem sobre aquele que consideravam mais justo. Os jovens manifestaram, genericamente, preferência por um modelo de classificação igualitário, isto é, que usasse o mesmo critério para todos; mais especificamente, avaliaram como mais justo o modelo de classificação em função de objectivos padronizados, sem que a escola, o curso e o nível de desempenho escolar mostrassem influenciar a julgamento. Contudo, ao pronunciarem-se sobre a justiça da classificação referida ao grupo turma, os alunos de cursos profissionalizantes consideraram-no mais justo do que os seus colegas dos cursos de prosseguimento de estudos, facto que levou os autores a sugerirem a possível influência do clima de escola; isto é: escolas mais exigentes ou ambiciosas poderão estimular

desempenhos escolares guiados por padrões elevados e, desse modo, influenciar a preferência dos estudantes por esse modelo classificativo.

Justiça como reconhecimento: o princípio do respeito e o direito de participação.

Contestando a centração da problemática da justiça escolar na dimensão distributiva, por considerar que indicia uma ideia de escola essencialmente interessada nos desempenhos académicos dos estudantes e sua classificação, François Dubet (2009, p. 43) realça o valor que os estudantes, em especial os que apresentam resultados mais fracos, atribuem ao respeito como dimensão de justiça na escola. Apesar de os bons alunos parecerem preferir uma justiça retributiva meritocrática, isto é, a correspondência entre o trabalho desenvolvido pelo estudante e a classificação atribuída pelo professor, os alunos menos bons prefeririam uma justiça igualitária, entendida sobretudo como igualdade de tratamento na aula, que significa também respeito igual por todos os alunos, independentemente das prestações escolares. Neste sentido, o autor afirma que, na escola, “os alunos avançam o critério do respeito, o facto de o julgamento escolar não dever atingir a dignidade da pessoa” (1999, p. 182). Outros autores (Vanoutrive, Friant & Derobertmasure, 2011) corroboram este ponto de vista, mostrando a preferência dos alunos pelo princípio do respeito, baseados em relatos de casos de injustiça vividos na escola por alunos belgas francófonos. Constatam que esses casos ocorrem na relação com os professores e nascem de julgamentos docentes sobre o trabalho escolar dos alunos, em termos que os jovens entendem como ridicularizadores, injuriosos ou humilhantes; outras vezes, os alunos consideram que os professores não os respeitam quando não têm em conta a pessoa e as suas preocupações extra-escolares, constatação partilhada por Desvignes e Meuret (2009). Ademais, por desconhecerem as origens estruturais das injustiças, os jovens tendem a situá-las no plano da relação pedagógica e a responsabilizar os professores por elas; ora, se a escola não criar recursos que assegurem aos estudantes direitos de contestação e participação em deliberações que lhes digam respeito, o sentimento de injustiça que acompanha a revolta facilmente se transformará em violência (Caillet, 2009). Ao contrário, o facto de os jovens serem tratados na escola com justiça e respeito contribuirá para reforço do sentimento de auto-estima e de pertença (Dalbert, 2009b), facilitando assim a aceitação das normas e o reconhecimento da autoridade escolar como legítima e, por extensão, da autoridade social exterior à escola (Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari & Rubini, 2004). O respeito aparece então como a salvaguarda universal da dignidade, especialmente para grupos vulneráveis a algum tipo de discriminação, que são também os que mostram atribuir maior valor ao igual respeito dos professores por todos os alunos, independentemente

das suas diferenças, mas prestando atenção a cada um enquanto pessoa, às suas necessidades de apoio e orientação no estudo e potencialidades.

Ora os estudantes mais vulneráveis, imigrantes e etnicamente diferentes, muitas vezes em situação de insucesso escolar e de certa forma estigmatizados pela repetência e pelo encaminhamento para vias escolares alternativas e sub-valorizadas, são os que, segundo alguns autores (Bourdieu & Champagne, 1992; Caillet, 2006; Vienne, 2011), maior tendência teriam para acusar a escola e os professores de discriminação e racismo e de transformar o sentimento de vitimização em revolta. No entanto, um estudo desenvolvido por Veiga (2007) sobre os direitos dos jovens na escola, no qual é questionada a possível influência do ano de escolaridade e da nacionalidade dos estudantes na avaliação que fazem dos seus direitos, mostra que não existem diferenças significativas de opinião entre alunos portugueses e alunos imigrantes dos PALOP, considerando uns e outros que a escola os respeita de um modo geral, sobretudo quanto a direitos relacionais e de reconhecimento. Esta afinidade de julgamento mantém-se qualquer que seja o ano de escolaridade (7.º, 9º ou 11.º). O autor considera que estes resultados podem ser explicados pelo papel socializador da escola, ao transmitir e promover valores de inclusão; contudo, admite também uma leitura menos otimista, assente na possibilidade de os alunos imigrantes atribuírem menor relevância aos direitos na escola e, por isso, a considerarem mais respeitadora do que realmente é.

Quanto ao direito de participação enquanto dimensão da justiça como reconhecimento, um estudo de Sanches (2007) sobre o contributo da escola para o desenvolvimento da cidadania política e social questiona alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário sobre as suas experiências escolares de cidadania e o modo como estas influenciam as intenções de futura participação em actividades políticas. Os resultados mostram que os alunos percebem como escassas as possibilidades de participarem e de eles mesmos proporem iniciativas na escola, de integrarem os órgãos da escola, assim como consideram poucas as oportunidades de debate nas aulas sobre temas que julgam importantes. No entanto, os mesmos alunos denotam uma avaliação mais positiva da participação em iniciativas promovidas pela escola, em votações e ainda do seu próprio contributo para que a escola melhore o que não está bem. Parece então que a escola, considerada pelos alunos genericamente respeitadora dos seus direitos (Veiga, 2007), ficará contudo aquém do desejável na promoção duma participação mais autónoma e emancipadora e, nessa medida, de dimensões relevantes da justiça como reconhecimento.

Uma investigação realizada por Ana Carita (2004) sobre a “qualidade do ambiente da aula”, entendida como espaço de desenvolvimento sociomoral dos estudantes e, nessa medida,

de promoção da cidadania democrática, mostra também a insuficiência da escola na realização desta finalidade. Partindo do conceito kohlbergiano de *comunidade justa* e a fim de compreender os níveis e as formas de participação dos alunos na resolução de conflitos na aula, a natureza das soluções encontradas e a percepção acerca da justiça destas soluções e respectiva justificação, a autora entrevistou alunos dos 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade. Os resultados parecem indicar que, apesar duma “expressiva participação estudantil” (p. 265) na resolução dos conflitos, que vai crescendo com o avanço da escolaridade, é dominante a acção dos professores; que as soluções encontradas “não recorrem à cooperação e à instauração de relações de poder equilibradas” (p. 265) e mantêm por isso uma relação de natureza vertical; que predomina um clima de escassa partilha de responsabilidades na solução de conflitos, indiciando pouco desenvolvimento democrático; que os jovens avaliam o clima da aula como insuficientemente justo e que a sua argumentação é essencialmente normativa e pragmática. Por isso, na perspectiva da autora, a aula não aparece como um ambiente moral justo o bastante para a promoção do desenvolvimento sociomoral dos estudantes nem suficientemente democrático para estimular a participação reflexiva.

O cuidar e a justiça relacional. O valor atribuído pelos adolescentes à justiça relacional, no contexto do relacionamento com os professores enquanto representantes da autoridade na escola, é realçado Sanches e Gouveia-Pereira (2010). As investigadoras afirmam que o julgamento pelos alunos dos procedimentos relacionais docentes como injustos é susceptível de gerar comportamentos de indisciplina mais ou menos violentos, ao passo que a avaliação das interacções com os professores e dos procedimentos destes para com os alunos como justos conduz à diminuição desses comportamentos; ao mesmo tempo, sublinham o facto de não serem os procedimentos distributivos dos professores, mesmo que avaliados como pouco justos, os que estão na origem da indisciplina ou da violência na escola. As razões fundamentadoras deste ponto de vista põem em relevo a influência exercida pela justiça relacional e procedimental na formação identitária dos jovens, construída a partir da imagem que lhes é devolvida pelas autoridades e pelos pares. Outros estudos (Tirri, 1998; Silva & Neves, 2004; Colnerud 2006; Rousseau, Deslandes, & Fournier, 2009) sublinham igualmente a importância da justiça relacional na consolidação da relação pedagógica, como condição para que os alunos compreendam as razões dos procedimentos dos professores e confiem no seu sentido de justiça. Os alunos aspiram ao estabelecimento de relações de confiança e respeito mútuos com os professores, de quem esperam atenção, tolerância e interesse.

Thornberg e Elvstrand (2012), investigando a forma como alunos do ensino básico avaliam as suas experiências de democracia no trabalho escolar diário e a capacidade de

fazerem ouvir a sua voz na escola, relacionam também a manifestação de atitudes negativas da parte dos alunos com experiências de injustiça relacional. Esta decorreria do que consideram ser comportamentos arbitrários de professores, incoerências associadas ao incumprimento de regras que, aos olhos dos estudantes, deviam ser cumpridas por todos, ou tratamento preferencial dado a alguns alunos e não a outros e teria como consequência a deterioração da confiança que devia caracterizar a relação pedagógica.

A injustiça como indiferenciação das esferas de justiça na escola

Outros investigadores, tendo como referência a ideia de “esferas de justiça” de Michael Walzer (1999), mostram que os critérios dos alunos diferem em função da esfera considerada (Sabbagh, Resh, Mor & Vanhuysse, 2006). Algumas esferas de justiça são transversais a todo o sistema educativo, desde o nível macro do direito à educação até ao nível micro das interações escolares: distribuição dos alunos por cursos, escolas e turmas, práticas de ensino e aprendizagem, relação aluno-professor e avaliação dos alunos. De acordo com os autores, o critério meritocrático é aquele a que os estudantes apelam para a colocação em cursos e para a avaliação; a igualdade e a diferenciação em função da necessidade — dificuldades específicas de compreensão de determinados temas ou de realização de tarefas escolares — são os critérios com que é avaliada a justiça das práticas pedagógicas; no domínio da relação entre alunos e professores, o critério igualitário é preferido quando estão em causa recompensas ou elogios e o meritocrático no caso das punições, entendido como a justa retribuição pela acção praticada. Kirsi Tirri (1998) parece ter constatado pontos de vista semelhantes entre os alunos que entrevistou: igualdade e equidade são consideradas critérios justos no domínio das práticas pedagógicas, embora a igualdade seja preferida quando estão em causa a distribuição de bens, o tratamento dos alunos na escola e o direito de participação em celebrações e festividades escolares. No que diz respeito às punições, no entanto, os jovens pensam que o critério mais justo é o equitativo, isto é, a adequação do castigo à circunstancialidade dos alunos envolvidos na infracção.

A compatibilização entre critérios e esferas de justiça na escola é geradora de sentimentos de injustiça entre os alunos, em situações que põem em risco o mérito ou a igualdade, como mostra um estudo de Caillet (2006) sobre a relação entre os sentimentos de injustiça e a erupção da violência na escola. Da análise das entrevistas a alunos do ensino básico (*collège*) e do secundário (*lycée*), a autora constatou que, no caso do mérito, a injustiça ocorre quando o professor não valoriza, na avaliação, o trabalho e o esforço do aluno; quanto à igualdade, ela é posta em causa quando o professor quebra a igualdade de tratamento por

alguma manifestação de tratamento preferencial, ou quando a escola instaura a hierarquização dos alunos, seja pela diferenciação de percursos escolares, seja pela criação de turmas de nível. O sentimento de injustiça acompanha também a confusão entre esferas de justiça, entre os princípios do mérito e da igualdade, sempre que o professor desvaloriza os alunos mais fracos e enaltece os melhores, fazendo comparações ou comentários que são consideradas ofensivos ou humilhantes, ou quando ignora certos alunos denotando, aos olhos destes, que lhe são indiferentes. A violência pode então ser usada como uma forma de reclamar uma reparação, o reconhecimento de si, indicando que o sentimento de injustiça permanece vivo. E ainda que os professores não procedam de modo depreciativo em relação aos alunos mais fracos, é frequente que tais alunos desenvolvam sentimentos de decepção perante classificações que, mesmo revelando progresso, não atinjam valores que permitam a mudança de nível escolar e, portanto, a ultrapassagem do julgamento do professor sentido como um atestado de insuficiência. Na realidade, parece estar em causa, mais do que a nota em si mesma, o significado que ela tem para a auto-imagem e o reconhecimento de si do estudante, bem como as suas repercussões na construção de um projecto de vida (Merle, 1999). É nesta permeabilidade de esferas de justiça, a da retribuição / distribuição e a do reconhecimento, que se gera o sentimento de injustiça.

Dimensões de Justiça da Praxis Docente: Que Pensam os Professores?

Diversos estudos sobre dimensões éticas, axiológicas e deontológicas da docência têm abordado, de forma mais ou menos directa, concepções de justiça educativa dos professores, pondo em relevo preocupações com a justiça das suas práticas e respectivas repercussões na formação dos alunos. No discurso docente, as referências à justiça ocorrem frequentemente na abordagem de situações problemáticas da praxis profissional que envolvem algum tipo de conflito entre princípios ou normas de acção. Por vezes, o conflito apresenta-se como um dilema (Caetano, 1997; Tirri, 1998, 1999; Tirri & Puolimatka, 2000), isto é, a dificuldade de optar por um de dois princípios de acção, pedagógica ou outra, igualmente justos e justificáveis, mas conflitantes entre si, como igualdade *versus* equidade, ou mérito *versus* necessidade; e sempre que o professor reflecte sobre a natureza do conflito, analisa soluções possíveis e delibera nesse sentido, a argumentação desenvolvida supõe uma concepção de justiça mais ou menos elaborada. A justiça educativa é também mencionada em sentido axiológico (Estrela, 1993, 1995; Santos & Sanches, 2000; Seica, 2003), como um valor ou

como um sistema de valores, idealmente presentes na escola e pelos quais os jovens serão formados, na medida em que os experienciem. Um terceiro modo de abordar a justiça é deontológico (Colnerud, 1997; Seça & Sanches, 2002; Seça, 2003, 2011): o discurso docente enuncia o dever de ser justo no exercício da prática profissional, nos vários domínios em que ela se exerce.

Justiça distributiva: igualdade e equidade

A educação escolar envolve a distribuição de recursos educativos de natureza diversa, sendo os professores, na escola, os seus agentes e a referida distribuição idealmente regulada por princípios de justiça. Importa assim compreender que bens educativos são distribuídos pelos professores, como são distribuídos e que princípios regulam a distribuição e, ao mesmo tempo, caracterizar os pontos de vista dos próprios docentes. Segundo Resh e Sabbagh, (2009), a acção distributiva dos professores incide sobre quatro recursos ou bens principais: classificação / avaliação; forma de tratamento dos alunos, envolvendo atenção, afecto e disciplina; práticas pedagógicas; atribuição dos lugares de aprendizagem. De acordo com o princípio da igualdade, os bens devem ser distribuídos de modo igual por todos, sem atender a características individuais e a diferenças; de acordo com a equidade, a distribuição deve ser diferenciada e atender ao mérito ou às necessidades de cada um, que são tidos como critérios da partilha. A distribuição de acordo com o mérito pode considerar-se retribuição, o que significa que cada um recebe em função do seu contributo; a distribuição segundo a necessidade não atende ao contributo, mas àquilo de que o indivíduo carece. Os pontos de vista dos professores sobre este tema, abordados por alguns investigadores, parecem considerar mais justa a distribuição diferencial, que tem em consideração as características e as necessidades dos estudantes, do que a distribuição igualitária; e preferir também formas de avaliação que atendam às características individuais e aos contextos dos estudantes (Seça, 2011). Na prática pedagógica, igualmente, os professores recorrem ao princípio da necessidade como regulador da distribuição da atenção, da ajuda, do tempo na sala de aula (Tirri, 1998; Colnerud, 2006).

Outros estudos, no entanto, apresentam pontos de vista diferentes. Uma investigação realizada por Dupriez e Dumay (2009) visou caracterizar a evolução das concepções de justiça educativa e o modo como o discurso oficial sobre educação é apreendido e interpretado pelos professores do ensino primário; este estudo discute sobretudo o conceito de igualdade, considerado “o princípio de justiça mais reivindicado no campo escolar” (p. 141). Os mesmos investigadores começaram por desenvolver um estudo qualitativo que envolveu

cinco escolas; este estudo mostrara a existência de dissonâncias entre as concepções oficiais e as dos professores. Em relação às dimensões de igualdade analisadas — *igualdade das aprendizagens de base*, de *resultados entre grupos sociais*, de *tratamento* e de *respeito* — os professores pensavam ser justo trabalhar para a aquisição, por todos os alunos, de um conjunto mínimo de conhecimentos comuns, embora considerassem o objectivo difícil de atingir, sendo por isso de esperar um nivelamento por baixo; concordavam que seria justo garantir iguais recursos a todos os alunos, desde que o tratamento pedagógico não fosse igual, mas diferenciado. Os professores defendiam ainda que todos os alunos deviam ser tratados com o mesmo respeito, de acordo com o princípio mais geral — e minimal — da igualdade ontológica de todas as pessoas. No entanto, a ideia de igualdade de resultados entre grupos sociais teria sido recebida com cepticismo e gerado avaliações díspares, que pareciam variar em função do tipo de alunos predominante de cada escola.

Os autores alargaram posteriormente o âmbito do seu estudo, mediante aplicação de um questionário aos professores de 53 escolas primárias, seleccionadas de modo a serem representativas da diversidade social dos estudantes; pedia-se aos docentes que manifestassem o seu grau de concordância relativamente às afirmações apresentadas, respeitantes às dimensões da justiça igualitária, a saber, *igualdade de respeito*, *igualdade das aprendizagens de base*, de *tratamento*, de *resultados entre grupos sociais* e *compensação social*. Os resultados mostram que os referidos professores concordam globalmente com a ideia de justiça igualitária, embora seja a dimensão *igualdade de respeito* que gera maior acordo, logo seguida da *igualdade das aprendizagens de base*; e que, tal como no estudo qualitativo, é a *igualdade de resultados entre grupos sociais distintos* a que obtém menor acordo; ao mesmo tempo, dimensões de justiça equitativa, como maior atenção e mais tempo do professor dedicados aos alunos menos favorecidos, obtém menor consenso entre os professores. Admitindo a possibilidade de estes resultados dependerem da composição social das populações escolares, os autores testaram esta hipótese e constataram que, relativamente às dimensões *compensação social*, *igualdade de resultados entre grupos sociais* e *igualdade de tratamento*, havia diferenças estatisticamente significativas entre escolas, diferenças que não se revelaram quanto às restantes dimensões. Parece ser nas escolas cujas populações são mais homogéneas, isto é, predominantemente desfavorecidas ou predominantemente favorecidas do ponto de vista sociocultural, que os professores tendem a valorizar menos o princípio da igualdade de resultados entre grupos sociais. Estes resultados, que Dupriez e Dumay (2009) classificam como “uma onda igualitarista”, não são confirmados por estudos posteriores em Portugal (Estrela & Caetano, 2010; Seíça, 2011), que mostram uma clara preferência dos

professores pela equidade, pensada como atenção às necessidades de cada um; e também divergem de estudos anteriores (Tirri, 1999; Colnerud, 2006), que evidenciam a prevalência de critérios de equidade sobre os de igualdade nos procedimentos dos professores e respectiva fundamentação.

Ora, os princípios de igualdade e equidade, tal como mérito e necessidade, dificilmente são conciliáveis, originando no exercício da acção docente situações dilemáticas, nas quais dois princípios ou critérios de acção igualmente justos conflituam entre si. Neste domínio, dois dos principais dilemas referidos pelos professores ocorrem quando se afigura necessário optar entre pedagogias selectivas e pedagogias integradoras, ou entre tratamento igualitário e tratamento adaptado à circunstancialidade e às necessidades dos sujeitos (Seiça, 2003); no primeiro caso, o dilema é mérito *versus* necessidade, enquanto no segundo é igualdade *versus* equidade. É de salientar que, na análise do dilema e no raciocínio deliberativo dirigido para a respectiva superação, a justiça das consequências individuais e sociais de uma e outra opção é equacionada. Os professores participantes num estudo realizado por Tirri (1999) parecem proceder de modo semelhante, isto é, analisarem em que medida serão justas as consequências das soluções encontradas para os dilemas. A autora sustenta que os professores são guiados, na procura das soluções, pelo princípio da equidade, tendo sempre em consideração o interesse, as necessidades individuais dos alunos e a pessoa de cada um e que o princípio da igualdade não é mobilizado. Outros estudos mencionam também dilemas de distribuição igualitária *versus* diferenciada da atenção e da ajuda do professor (Colnerud, 2006; Afonso, 2010). Nas práticas avaliativas, dilemas de mérito *versus* necessidade sempre que é necessário optar ou pela atribuição duma classificação “motivadora” ou da classificação “justa” (Caetano & Afonso, 2009); do mesmo modo, os professores que referem estes dilemas parecem privilegiar sempre soluções diferenciadoras e atentas às necessidades de cada aluno.

Justiça como reconhecimento: participação dos alunos e respeito dos professores

O direito dos alunos à participação, quer no sentido da livre expressão dos seus pontos de vista e valores pessoais, quer no do desenvolvimento de competências de cidadania e de construção da autonomia, é reconhecido pelos professores, que consideram ser parte integrante do trabalho docente a formação dos jovens de acordo com estas finalidades (Estrela & Caetano, 2010; Sanches & Seiça, 2009). Neste último estudo, os resultados de um questionário a que responderam professores de vários níveis de ensino e de diversas escolas permitiram distinguir nas perspectivas dos docentes algumas diferenças entre as dimensões de

realidade e idealidade. Relativamente aos aspectos referidos, os valores da idealidade superam os da realidade denotando assim, consideram as autoras, um olhar crítico dos professores sobre o seu trabalho e, porventura, alguma insatisfação com os resultados obtidos.

Quanto ao princípio do respeito, a investigação mostra a sua formulação sob diferentes formas: como respeito pela dignidade da pessoa, no sentido universalista e personalista da igualdade de todas as pessoas; como respeito mútuo; e, de modo menos directo, como tolerância e aceitação das diferenças, incluindo as diferenças de opinião (Gorard, Smith & Sundaram, 2007; Dupriez & Dumay, 2009; Seïça, 2011). O respeito pelos alunos enquanto pessoas é assumido como um dever profissional, aquele que é mais vezes referido no discurso dos professores; é um princípio complexo, que implica diversos procedimentos de natureza pedagógica e relacional e tem subjacente um fundamento ético (Seïça, 2003). Os professores participantes neste estudo associam-no a cuidar e atender às necessidades de cada aluno e, numa dimensão mais complexa, ao desenvolvimento do sentido de dignidade pessoal e de estima de si, que aponta para o paradigma da justiça como reconhecimento.

Justiça como cuidar

Os estudos sobre dimensões éticas da docência, já referidos, evidenciam a relevância de dimensões de cuidar no pensamento dos professores sobre a profissão. O *cuidar* tem ao mesmo tempo um âmbito pedagógico e um âmbito relacional; em qualquer dos casos, porém, o sentido indica a valorização do afecto e do diálogo na relação entre professor e aluno, além da preocupação com o futuro dos jovens, a defesa dos seus interesses e atenção aos seus sentimentos (Sanches & Seïça, 2009; Afonso, 2010). O âmbito relacional do cuidar é potencialmente dilemático; aqui, os dilemas referidos pelos professores envolvem papéis em conflito: “professor como figura de autoridade *versus* professor amigo e camarada” ou “tolerância *versus* exigência” (Estrela & Caetano, 2010, p. 57).

Alguns autores sublinham dois aspectos fundamentais do cuidar: a atenção a cada aluno e a responsabilidade pela sua formação e desenvolvimento, levando-o a realizar as suas potencialidades, o que pode significar o envolvimento do professor na prevenção activa do insucesso escolar ou de situações de exclusão social (Estola, Syrjälä & Erkkilä, 1997). Uma interpretação diferente do cuidar, referida pelas professoras participantes neste estudo, implica o aperfeiçoamento profissional do professor tendo em vista o bem do aluno e o melhor contributo para a qualidade da escola, conferindo à justiça como cuidar uma dimensão social pouco comum.

Síntese

No que diz respeito à presente investigação, o interesse recai em primeiro lugar nas perspectivas dos sujeitos — alunos e professores — acerca da justiça da educação escolar, pelo que é o nível subjectivo das suas concepções e experiências de justiça que aqui se privilegia. Dos estudos analisados emerge uma linha dominante de investigação sobre a justiça da e na escola, através dos sentimentos, das experiências e das concepções de justiça de alunos e professores. Em primeiro lugar, a justiça da escola é questionada quanto à igualdade de oportunidades que proporciona aos alunos, não só no acesso à educação, mas também nos resultados escolares e nos seus efeitos futuros em termos de realização pessoal. É questionada também sobre as opções organizacionais que se relacionam com aspectos de inclusão ou de selectividade em termos de composição social da sua população. Este aspecto é igualmente abordado no presente estudo, procurando compreender que medidas são tomadas pela escola para fazerem face à diversidade e às diferenças dos alunos.

Em segundo lugar a justiça da escola é questionada de forma indirecta, isto é, mediante as percepções dos sujeitos que a vivem: os sentimentos de justiça e de injustiça dos alunos perante a escola, os seus critérios, princípios e concepções de justiça. Os vários estudos indicam que os jovens têm um forte sentido de justiça, especialmente atento aos procedimentos dos professores no plano relacional; que a justiça relacional influencia as formas de envolvimento na escola; que o aproveitamento escolar e a imagem que a escola, em função disso, devolve ao aluno influenciam a sua percepção de justiça escolar; que os princípios e critérios de justiça dos jovens são flexíveis e contextualizados, oscilando entre igualdade quanto ao tratamento e equidade quanto aos castigos; que o respeito é, para eles, uma dimensão fundamental da justiça; e que consideram que a escola, na generalidade, é razoavelmente justa. Este olhar sobre experiências e perspectivas de justiça dos alunos é igualmente um dos eixos da presente investigação, que procura compreender não apenas a avaliação que fazem da justiça da escola, mas também as suas concepções de justiça e de escola justa.

A justiça da escola é ainda abordada através dos professores, das suas práticas e concepções de justiça. A investigação mostra que os professores estão conscientes das dimensões de justiça envolvidas no ensino e das consequências, em termos de justiça, das suas decisões e procedimentos. Os professores parecem preferir justisas contextualizadas, atentas às necessidades dos alunos, embora se preocupem com a garantia da igualdade de oportunidades e de respeito. Os vários princípios e critérios de justiça mobilizados nas

deliberações e nas práticas docentes são frequentemente conflitantes e geradores de dilemas que os professores nem sempre clarificam e que não superam facilmente. Porém, quando os resolvem, preferem geralmente soluções que salvaguardem a singularidade e as necessidades dos alunos. As práticas docentes e as intenções de justiça que as enformam, assim como as concepções de justiça educativa e escolar dos professores constituem outro eixo de questionamento do presente estudo.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Procura-se compreender, neste estudo, em que medida professores e alunos de escolas implantadas em meios social, cultural e economicamente distintos desenvolvem práticas, interações e concepções de justiça diferentes e quais as significações dessas diferenças. Questões relativas a dimensões de justiça envolvidas quer na normatividade da escola quer em concepções e procedimentos dos professores e dos alunos concorrem para a clarificação do problema. Assim, pressupondo que os procedimentos docentes articulam a subjectividade do professor com os normativos da escola e as características dos alunos, indaga-se que princípios de justiça têm proeminência na regulação da praxis docente; como lidam os professores com a diversidade dos alunos; que situações pedagógicas denotam preocupações de justiça dos professores.

No que respeita aos alunos as questões abordam, dos ideais de justiça, quais são, para eles, mais relevantes; as significações que atribuem às experiências escolares sentidas como injustas; a avaliação que fazem da escola e dos professores quanto ao maior ou menor grau de justiça envolvida nas situações educativas. Sobre a normatividade da escola, busca-se a identificação de princípios e normas de justiça que emergem do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e dos planos curriculares de turma e de escola, assim como de deliberações produzidas em reuniões de diversos órgãos da escola.

A natureza das questões orientadoras da investigação justifica a opção por um estudo de caso interpretativo. Estas questões intentam a construção de sentidos, umas a partir de pontos de vista de professores acerca das dimensões de justiça envolvidas nos seus procedimentos profissionais e respectivos princípios normativos e finalidades; outras, dos sentimentos e perspectivas de justiça de alunos, relativos às suas vivências escolares e expectativas; outras, ainda, focalizadas em textos normativos da política educativa nacional e europeia, assim como da política interna das escolas, em busca dos princípios e das normas de justiça que os conduzem. Situado em duas escolas contrastantes quanto aos contextos sociais, culturais e económicos de integração e quanto à proveniência social, cultural e económica da sua população estudantil, o estudo visa a compreensão em profundidade das interações que nela têm lugar, mediante observação sistemática de situações formais e informais em que tais interações ocorrem. O problema de investigação é estudado a partir de dentro, no duplo sentido de se localizar no espaço das próprias escolas e de reconstruir conceptualmente as representações e interpretações dos sujeitos. Problematizando, à luz de algumas das mais

relevantes teorizações de justiça, os possíveis nexos entre a natureza dessas interações, os contextos em que se desenrolam e as representações de justiça dos sujeitos que as experienciam, este estudo pretende elaborar categorias interpretativas que concorram para alguma teorização sobre justiça na escola.

Assim, inicia-se este capítulo com a fundamentação epistémica das opções metodológicas do presente estudo, cuja natureza interpretativa remete para o contexto teórico da hermenêutica e da fenomenologia. Em segundo lugar, e uma vez que se optou pelo estudo de caso, caracterizam-se genericamente os estudos que assumem uma perspectiva crítica. Por último, a fundamentação epistemológica focaliza-se nos estudos de caso, distinguindo as diferentes formas que podem adquirir.

Fundamentos Epistemológicos dos Estudos Interpretativos: Hermenêutica e Fenomenologia

Uma das características dos estudos interpretativos consiste em olhar o sujeito como um construtor de sentidos, pelo seu envolvimento activo na produção de significados das situações a investigar. Os significados produzidos — as interpretações — são-no sob a forma de narrativas, de histórias mediante as quais os sujeitos — investigador e investigados — dão sentido ao discurso, às situações e interações que são objecto de estudo. Caracterizando a interpretação como o processo de tornar inteligível o sentido do que é equívoco, do que possui duplo sentido, Paul Ricoeur (1965) inscreve esta tarefa no seu campo próprio, o hermenêutico; nele se cruzam a subjectividade de quem narra e a de quem interpreta, cada um a partir do seu quadro axiológico, mas em busca do sentido, se não objectivo, pelo menos inter-subjectivo, do que é dito ou feito.

O processo de construção de objectividade a partir de interpretações subjectivas constitui um problema para a hermenêutica, possivelmente o mais relevante e o que tem originado posicionamentos teóricos mais díspares; Josef Bleicher (1992) identifica e caracteriza três abordagens distintas do problema, a saber, a *teoria hermenêutica*, a *filosofia hermenêutica* e a *hermenêutica crítica*. A primeira concebe-se como uma teoria geral da interpretação enquanto metodologia das ciências humanas; procura conhecer o processo de compreensão em geral, entendendo por compreensão a forma como qualquer sujeito transpõe para o seu mundo e para a sua circunstancialidade os significados produzidos por outros sujeitos em circunstâncias e mundos distintos; considera que o uso metodológico da

capacidade intuitiva do sujeito assegura a objectividade das interpretações, desde que estas obedecem a um conjunto de cânones definidos para esse fim. Aqui se inscrevem, entre outras, as obras de Friedrich Schleiermacher e Wilhelm Dilthey.

A segunda abordagem - *filosofia hermenêutica*, rejeitando a pretensão objectivista de uma ciência do sentido, visa sobretudo a compreensão da existência humana, da sua condição histórica e temporal. Sustenta a ideia de que toda a interpretação ocorre num contexto de tradição, pelo que o intérprete, quando aborda o seu objeto, já possui dele uma certa compreensão; trata-se, pois, de articular o passado e presente, num processo que põe em relevo uma sabedoria prática envolvida na tomada de consciência, pelo sujeito, de outras possibilidades de existência e da sua própria responsabilidade em relação ao futuro. Daí, a consciência de que a objectividade visada pelo sujeito hermenêutico não pode ser idêntica à que é visada pelo sujeito epistémico das ciências exactas: este, situando-se no plano da generalidade abstrata, aspira a uma objectividade demonstrativa construída sobre princípios necessários e intemporais; ao passo que aquele, trabalhando no plano concreto da praxis humana, constrói sobre princípios contingentes um saber que, sendo do homem e sobre o homem (Gadamer, 2001), não pode ser demonstrativo, mas que é dirigido para a ação e nela operacionalizado, constituindo o que Aristóteles designa *sabedoria prática* (1997, I, 13, 1103 a; VI, 5, 1140 a–b). Hans-Georg Gadamer e Martin Heidegger incluem-se nesta via reflexiva.

A terceira abordagem, que tem em Jürgen Habermas um dos principais representantes, incide sobre o trabalho e as relações de poder enquanto factores que concorrem para a constituição do contexto da interpretação. A proposta de uma hermenêutica crítica, pensada como ciência social dialética, começa pela avaliação da realidade existente, das suas tendências e potencialidades, tendo em vista a transformação. Enquanto crítica, é essencialmente reflexiva, guiada por um princípio de racionalidade e dirigida para a compreensão do que, estando latente, é potencialmente emancipador, objectivável de modo comunicacional. Nesta perspectiva, Habermas sustenta que a interpretação do sentido e a compreensão das ações sociais encontram nos sistemas de trabalho e de poder, articulados com a linguagem, o seu melhor contexto.

Sendo objectos do presente estudo interacções, práticas e narrativas de sujeitos envolvidos em situações escolares cujas dimensões de justiça são experienciadas e ditas por eles de forma subjectiva, afigura-se como mais adequada uma metodologia que privilegie a interpretação dos discursos produzidos e a compreensão dos contextos da respectiva produção. Ora, situando-se o estudo em duas escolas diferentes, que constituem por isso diferentes contextos da acção e do discurso dos sujeitos participantes, a compreensão destas

diferenças é essencial para a interpretação. E esta, igualmente contextualizada, reclama da investigadora, na qualidade de sujeito hermenêutico, a consciência de que o seu contexto de interpretação a condiciona inevitavelmente. A hermenêutica filosófica e a hermenêutica crítica constituem os referenciais teóricos desta consciência.

Génese e evolução do conceito de hermenêutica

Para a compreensão do conceito de hermenêutica será pertinente indagar a sua fonte originária, o verbo grego ἑρμηνεύω que apresenta sentidos diversos mas afins, como dizer ou exprimir, explicar e traduzir. Todos ligados à ideia fundamental de *levar à compreensão de* ou *fazer entender alguma coisa* por meio da palavra, estes sentidos são captados na sua pluralidade pelo verbo *interpretar*, apontando assim para as várias dimensões da tarefa interpretativa. A primeira dimensão decorre do sentido *dizer* ou *exprimir* cujo uso inicial, sendo fundamentalmente teológico, não lhe fica porém limitado: hermenêutica está associada ao nome de Hermes, o deus grego mensageiro que tem por função divulgar — no sentido de anunciar e proclamar — a palavra divina, o que supõe já uma certa forma de interpretação, e a quem é também atribuída a invenção da linguagem. Platão, no *Íon*, refere-se ao poeta como ἐρμηνῆς τῶν θεῶν, quer dizer, “intérprete dos deuses” (534e) e ao rapsodo como aquele que “conhece a fundo o pensamento [do poeta] e não apenas os seus versos”, já que “ninguém se tornaria rapsodo se não chegasse a compreender o que o poeta quer dizer” e só isso o habilita a “ser intérprete [desse] pensamento junto dos ouvintes” (530b-c). Subjacente à ideia de hermenêutica está pois uma intenção descodificadora: interpretar é intermediar, isto é, facilitar a alguém a compreensão do que foi escrito ou dito por outrem; mas a significação do que é dito ou escrito só é compreensível em função das regras formais da gramática e do léxico, por um lado e, por outro, do contexto e das informações que ele acrescenta. Nesta perspectiva, a interpretação — seja ela teológica ou literária — supõe alguns princípios fundadores que permitam a passagem da ordem da fala à ordem da escrita.

A segunda dimensão, associada ao sentido *explicar*, visa essencialmente a compreensão clarificadora do discurso, fazendo emergir a sua racionalidade: é o sentido que lhe atribui Aristóteles no *Περί Ἑρμηνείας*, parte do *Organon* que, como uma espécie de gramática, tem por objecto as estruturas lógicas do juízo declarativo. Aqui, a interpretação é entendida como a operação pela qual o intelecto enuncia um juízo verdadeiro sobre alguma coisa e abre assim caminho à explicação; é, pois, a forma lógica da interpretação, na sua universalidade abstracta, que o filósofo analisa, e não o conteúdo, ou seja, o que é afirmado ou negado e a coisa em relação à qual isso é dito. Contudo, as interpretações realizadas por sujeitos

concretos — actos particulares de afirmar ou negar algo em relação a qualquer coisa — pressupõem um olhar selectivo que elege, num universo de possíveis, aquilo que será objecto do juízo; e deste modo a explicação é construída sobre uma interpretação prévia, uma espécie de pré-compreensão que está implícita na forma de olhar do sujeito contextualizado. Ao mesmo tempo, só é possível explicar alguma coisa a pessoas que estejam em sintonia com a explicação, o que supõe a existência de um horizonte referencial de intenções e significações partilhadas e aceites, horizonte que se vai alargando à medida que novas compreensões vão sendo produzidas.

A terceira dimensão da tarefa interpretativa remete para a ideia de tradução: o tradutor é aquele facilita a compreensão de outros mundos, mediante transposição das linguagens que os dizem. Na tradução confrontam-se dois universos de compreensão: aquele em que um texto é produzido e o daqueles a cuja leitura se destina; por isso, o tradutor é na verdade um intérprete que explica, não apenas as palavras e o seu sentido, mas também o mundo que elas dizem, seja ele temporalmente distante ou próximo.

Estas três dimensões do conceito originário têm sido valorizadas de diferentes modos nos desenvolvimentos subsequentes da hermenêutica, produzindo definições e pontos de vista interpretativos diversos. A incidência da hermenêutica, hoje, nas condições da compreensão — que englobam e simultaneamente ultrapassam as regras formais da mesma — assim como a sua contextualização filosófica, devem-se primeiramente a Schleiermacher e a Dilthey, autores que a conceberam como ciência da compreensão linguística, na perspectiva duma teoria hermenêutica. Pretendendo criar uma hermenêutica geral, cujos princípios fundamentassem todos os tipos possíveis de interpretação de qualquer texto, Schleiermacher defendeu um modelo interpretativo holístico caracterizado por uma dialética da objectividade e da subjectividade, do universal e do particular. Por esta óptica um texto, sendo expressão de um pensamento subjectivo, objectiva-se contudo numa língua comum: nele, cada palavra ganha sentido no contexto da frase, cada texto no conjunto da obra do seu autor e cada obra no género literário a que pertence; reciprocamente, o todo só é compreensível a partir da compreensão das partes. Ao mesmo tempo, enquanto manifestação de um pensamento subjectivo, um texto remete para a totalidade psicológica do autor, para a sua vida e circunstancialidade, e só em função destas pode ser compreendido. Origina-se aqui a figura do círculo hermenêutico, que Gadamer (1998a, p. 13) caracteriza nos seguintes termos: “é um círculo rico em conteúdo que reúne o intérprete e o seu texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento”. Uma concepção partilhada de compreensão é desta forma evidenciada: sendo a comunicação naturalmente dialógica, haverá uma comunidade de

sentido entre quem fala ou escreve e quem ouve ou lê, comunidade que será não apenas de linguagem mas também de conteúdo do discurso, num encontro inter-subjectivo do autor com o intérprete, mediado por uma linguagem comum e por experiências de vida que, se não são comuns, são pelo menos comunicáveis.

Dilthey chamou a atenção para a historicidade do processo hermenêutico: a interpretação compreensiva de qualquer texto é inseparável da realidade histórica e do contexto nos quais se inscreve e para cuja inteligibilidade, por sua vez, vai concorrendo; consequentemente, o sentido e a significação são historicamente contextualizados e perspectivados, necessariamente referidos ao horizonte de quem os elabora. Compreender é dar sentido à experiência humana, de uma forma que vai além da racionalidade lógica, pensa o autor; ou melhor: que lhe é *anterior*. E é assim porque aquilo a que chama experiência é, propriamente falando, o imediatamente vivido e que, nesse mesmo momento, é também pensado, antes da sua constituição como objecto exterior ao sujeito; é, pois uma unidade primitiva, na qual o mundo e a experiência que dele se tem são dados conjuntamente. Por estas razões, Dilthey entende a *compreensão* como a metodologia adequada às ciências do espírito e a hermenêutica como uma outra forma de saber, distinta daquela que é associada à ciência e à técnica modernas e muito mais próxima duma *sabedoria prática*, no sentido aristotélico da expressão.

Enraizamento da hermenêutica na reflexão fenomenológica

A partir dos trabalhos pioneiros de Schleiermacher e de Dilthey, vários filósofos contemporâneos de orientação hermenêutica vêm desenvolvendo os seus projetos. Sob a influência de Edmund Husserl, o problema hermenêutico da significação ganha maior complexidade. As preocupações hermenêuticas de Husserl inscrevem-se nas suas reflexões em torno da fundamentação do conhecimento, numa perspectiva crítica, e dão lugar à fenomenologia, concebida como método de fundamentação de qualquer objeto possível. Definida como fenomenologia transcendental, o autor caracteriza-a como “fenomenologia da consciência constituinte” (Husserl, 1986), cujo interesse é dirigido, não ao “ser objectivo e ao estabelecimento de verdades para o ser objectivo” (p. 14), que é do âmbito da ciência objectiva, mas à “consciência enquanto consciência” e aos seus objectos que são, propriamente falando, fenómenos. Será mediante um trabalho de redução fenomenológica que a consciência se revela a si mesma como transcendental, ou constituinte, isto é, como possibilitadora da apreensão de qualquer coisa como objecto na sua íntima relação com o eu. Ora o *objecto*, em geral, é concebido como significação e o *mundo*, que representa para o

sujeito o conjunto das significações organizadas em unidades de sentido, é a síntese de tudo o que intencionalmente está presente à consciência (Husserl, 1992). Por isso, a fim de que as significações ganhem validade para além da circunstancialidade do sujeito individual, é necessário que possam ser partilhadas inter-subjectivamente por uma multiplicidade de sujeitos.

Nasce daqui o problema hermenêutico do valor da significação em geral: constatando a pluralidade das interpretações, potencialmente conflituantes entre si, que parecem pôr em causa as tentativas de estabelecer uma lógica da univocidade do sentido, como pensar ainda a unidade da razão? O próprio Husserl (1993) indica uma via resolutiva possível, quando forja o conceito de *mundo da vida*, no âmbito da reflexão em torno da crise das ciências europeias. Na sua óptica, a evolução da ciência moderna no sentido do objectivismo e do positivismo teve como consequência o empobrecimento da noção de verdade, desligada de entendimentos e vivências que são fundamentais para a humanidade. O mundo da vida representa a condição transcendental ou condição de possibilidade da experiência inter-subjectiva, isto é, de um mundo marcado pela história e pelas tradições, palco de vivências presentes e horizonte do futuro. Nele tem lugar tanto a ciência objectiva como a experiência inter-subjectiva, tanto a explicação das ciências naturais como a compreensão da cultura humana, umas e outras entendidas como possibilidades de interpretação num horizonte de sentido. É este enraizamento de todos os saberes no mundo da vida que permite ao filósofo confrontar quer o subjectivismo perspectivista quer o objectivismo positivista em nome duma racionalidade inter-subjectiva.

A fenomenologia, que significa para Husserl a revelação da intencionalidade da consciência no seu modo originário, pré-conceptual, de apreensão de qualquer objeto, mergulhada no mundo da vida, é repensada por Heidegger num sentido mais radicalmente ontológico. É a partir das raízes gregas — φαίνόμενον, que designa “o mostrar-se – em – si – mesmo” e λόγος: dizer, no sentido de “fazer ver algo”, seja para quem o diz seja para aqueles que falam entre si, a fim de que “o ente seja percebido” — que o filósofo define, em *Ser e Tempo*, o significado metodológico de *fenomenologia* como “fazer ver a partir de si mesmo aquilo que se mostra e fazê-lo ver tal como se mostra a partir de si mesmo” (2009, §7, p. 54). Ora, esclarece o autor, isso que a fenomenologia deve fazer ver é “o *ser* do ente” (§7, p. 55), isto é, o que permanece oculto no que se mostra de forma imediata, mas que lhe pertence essencialmente, lhe dá sentido e fundamento. Por outras palavras: o ser e a sua natureza revelam-se na temporalidade da experiência humana, experiência que é própria do modo histórico de ser-no-mundo do homem; e revelam-se por meio da linguagem, cuja função —

apofântica — consiste em tornar manifesto o fenómeno. Por isso, metodologicamente falando, “a fenomenologia é o modo de acesso e de determinação evidenciadora do que deve constituir o tema da ontologia” (§7, p.55), o ser, permitindo que se mostre na sua facticidade e historicidade. Assim, “a ontologia só é possível como fenomenologia”; quer dizer: o ser manifesta-se de modo *fenoménico* — explicita-se como fenómeno — e é *fenomenológica* a forma de lhe aceder (§7, p. 57). Ora, tendo em conta que o acesso ao ser não é directo, mas é mediado pelo exame e interpretação do modo como as coisas aparecem, os quais pressupõem a compreensão da existência humana e das orientações definidoras da sua historicidade, então a fenomenologia apresenta-se como uma hermenêutica da existência.

Em sintonia com a intenção husserliana de *regressar às próprias coisas*, Heidegger entende que são as coisas elas mesmas que orientam o conhecimento, o que implica uma visão diferente da tarefa interpretativa, agora fundada na realidade tal como se manifesta. Daí que o conceito de compreensão, que Dilthey vira como o ideal epistemológico das ciências do espírito, distinto da forma de compreensão das outras ciências, seja pensado num outro registo, essencialmente ontológico, fundamento da interpretação na medida em que capta as possibilidades que cada um tem de ser, ou de se realizar enquanto existente. Conforme esclarece Gadamer (1998a), o duplo sentido que tem em alemão o verbo *compreender* justifica aquele entendimento, por acrescentar ao sentido teórico mais habitual uma dimensão prática de *saber fazer*, de *ter capacidade para desempenhar uma tarefa prática* — o que, na sua perspectiva, permite que a existência humana seja guiada por duas ordens distintas, mas complementares, de interesse: o interesse prático e o interesse teórico, articulados na realização projectiva do futuro, porém tributários da tradição e dos pré-conceitos que ela sempre implica.

O homem define-se então como ser histórico, necessariamente ligado ao passado e projectado no futuro e é nesta condição de temporalidade que realiza a tarefa hermenêutica, assente sobre a base que é a compreensão; ora, acrescenta Gadamer (1993, I, p. 378), “compreender é sempre interpretar e, por isso, a interpretação é a forma explícita da compreensão”. O autor caracteriza o trabalho interpretativo como aquele que, evitando tanto “a arbitrariedade das ocorrências” como “a limitação dos hábitos imperceptíveis do pensar” (1993, I, p. 333), se focaliza sobre a “própria coisa”, aberto ao que ela *tem para dizer*, e constrói um projeto de significação que será revisto e aprofundado ao longo do processo de decifração. Isto, sem perder de vista que a relação existente entre o intérprete e a coisa se funda numa tensão entre familiaridade e estranheza, quer dizer, entre o que há de comum a quem partilha uma mesma tradição e a distância que a própria coisa impõe ao intérprete, entre

as opiniões prévias deste e a voz que a coisa faz ouvir, reclamando dele um trabalho de mediação capaz de fazer emergir um novo saber. Interpelado pela alteridade da coisa que se manifesta por si mesma, o sujeito intérprete constata a necessidade da colocação dos seus preconceitos entre parêntesis e descobre a natureza e o valor da interrogação: fazer emergir as possibilidades interpretativas e mantê-las em aberto. Gadamer (1998a, p. 86-87) fala, a propósito, duma dialéctica entre o “antigo” — “o preconceito implícito” — e o “novo elemento que o denuncia”, cujo “mediador universal” é a interrogação. É, portanto, uma experiência de negatividade, de constatação de que algo não é como se pensara que fosse, que abre o caminho para novas formas de compreensão mediante a “elaboração de projectos autênticos e que correspondam ao objecto da compreensão” (1998a, p. 75), quer dizer, que tenham as próprias coisas como horizonte.

A compreensão é assim a resposta à interpelação provocada pela alteridade de algo ou de alguém, interpelação que gera, em primeiro lugar, o reconhecimento do outro como outro — “quase sempre Alguém que sabe reclamar os seus direitos” (Gadamer, 1998b, p. 24) — e, depois, a aprendizagem de “viver com o Outro, viver como o Outro do Outro”, que é “a tarefa humana fundamental” (idem, p. 26). Por isso, pensa o autor, esta experiência que envolve a totalidade do sujeito tem de ser constantemente adquirida e ninguém pode ser poupado a ela: “faz parte da essência histórica do homem” (1993, I, p. 432); por ela, sobretudo pela negatividade que envolve, o sujeito constrói, enquanto participante com os outros sujeitos e em diálogo com eles, a consciência da temporalidade, quer dizer, dos seus limites e finitude, bem como das circunstâncias históricas e sociais do seu pensamento.

A centração da reflexão hermenêutica na compreensão do viver humano é também a via seguida por Ricoeur, quer em *Soi-même comme un autre* (1990) quer em *Parcours de la reconnaissance* (2004). Inspirado no pensamento aristotélico em torno da problemática da ação, Ricoeur interroga-se sobre a possibilidade de lhe dar seguimento hoje, no quadro da filosofia reflexiva iniciada na modernidade por Descartes e Locke e transportada por Kant para a dimensão praxica; e afirma que será “por uma reflexão sobre as *capacidades* que conjuntamente desenham o retrato do homem capaz” (2004, p. 151) que buscará a resposta a este desafio, abrindo assim espaço para o que designa uma *fenomenologia do homem capaz*. A análise das capacidades humanas sintetizadas na expressão “eu posso” é apresentada por Ricoeur como uma *hermenêutica do si* (2004, p. 155), cujos traços distintivos são, em primeiro lugar, o dar conta das modalidades *poder dizer*, *poder fazer* e *poder narrar ou narrar-se* — formas de objectivação deste *poder*; em segundo lugar, o tomar como ponto de partida as objectivações, quer dizer, as acções e as expressões humanas, para aceder à

compreensão de si mesmo; em terceiro lugar, articular dialecticamente identidade e alteridade, o que significa situar-se no plano do reconhecimento mútuo indissociável da condição humana de ser-no-mundo com os outros.

À modalidade *poder dizer* é reconhecido um estatuto prioritário, justificado pelo facto de os sujeitos da acção o serem antes de mais pelo acto da fala e por esta ser uma capacidade essencialmente humana. É por isso que o conhecimento de si não é directo, mas mediado pelo discurso e pelas interpretações que dele são feitas, no encontro com a alteridade do outro. O *poder fazer* é a capacidade que o sujeito possui de agir intencionalmente, de fazer acontecer alguma coisa no seu espaço físico e social por força de uma causalidade a que Kant chamou livre por oposição à causalidade natural. No entanto, é num mundo sujeito à causalidade natural, quer dizer, em circunstâncias reguladas por leis que o sujeito não determina, que tem lugar o agir humano intencional, aquele que nasce da liberdade do sujeito. Por esta razão, considera Ricoeur, o *poder fazer* é muitas vezes, apenas, um *poder começar* ações fragmentárias, para as quais o sujeito procura um sentido integral e por meio das quais constata o carácter finito e contingente da existência humana. Pela capacidade de *narrar* ou de se *narrar* o sujeito encontra a sua identidade: reconhece-se si-mesmo através da pluralidade das suas mudanças temporais; também reconhece na alteridade do outro um outro si-mesmo, com todas as implicações de ordem ética e política daqui decorrentes.

A fundamentação epistemológica dos estudos interpretativos em geral e, em particular, dos estudos interpretativos em educação convoca, pois, a hermenêutica e a fenomenologia como quadro teórico que lhes confere valor científico. Sendo o estudo de caso interpretativo a opção metodológica da presente investigação, afigura-se pertinente este quadro teórico como horizonte epistemológico de referência. Nesta investigação analisam-se criticamente representações diversas do quotidiano escolar de professores e alunos, de modo a compreender e interpretar as interacções assim geradas, bem como as significações de justiça que os actores lhes atribuem, tendo presentes os contextos que condicionam tanto as práticas como as respectivas interpretações.

Estudos Etnográficos em Educação

Na linha da investigação interpretativa na área da educação têm sido desenvolvidas diversas pesquisas, focalizadas em questões de igualdade e desigualdade no âmbito de sistemas de poder, de controlo e de influência, quer estes sejam analisados ao nível macro dos sistemas

educativos, quer ao nível micro da vida das escolas. Neste, a atenção analítica visa sobretudo a desconstrução e compreensão das dinâmicas que ocorrem na escola e na aula, envolvendo questões de etnia, género e sexualidade, como refere Michael Lynch (2000). Para uma mais profunda compreensão destes problemas têm contribuído principalmente estudos de natureza etnográfica. Caracterizam-se estes estudos por abordar o seu objecto a partir de dentro, através dos olhares e das vozes dos sujeitos, à procura dos significados e das interpretações que eles mesmos constroem e que podem sugerir ao investigador ainda outras interpretações. Deste modo, como nota Peter Woods (1987), a realidade social aparece como se fosse constituída por diferentes camadas, em permanente mudança e é assim que o etnógrafo tende a representá-la, mediada simbolicamente pela linguagem.

Metaforicamente, Phil Carspecken (1996, p. 33) descreve o objecto dum estudo etnográfico em educação, referindo que ele podia “ser retratado pela imagem de uma região focal inserida no fluxo natural da vida social, rodeada por um complexo sistema social”. Esclarece que a “região focal” representa as contínuas rotinas sociais de um lugar social único” que pode ser uma sala de aula, uma escola, uma comunidade; que as “regiões envolventes incluem a cultura e as práticas sociais de áreas geográficas mais vastas, das quais os actores provêm e para onde regressam”; e que devem ser consideradas também “estruturas não geográficas, como a economia, os meios de comunicação e o sistema político” enquanto condicionantes da acção que ocorre na “região focal”. O autor entende por *lugares sociais* zonas espaciais e temporais específicas no interior da sociedade, onde as pessoas interagem, geralmente em actividades rotineiras. Associado a este conceito, o de *ordem de coisas* (setting) designa os entendimentos tácitos gerados pelas pessoas nas suas interacções nos espaços locais; não são observáveis, nem localizados, embora sejam condicionados por factores relacionados com a envolvente física. O *sistema social*, por sua vez, significa o resultado de influências externas e internas sobre a acção, amplamente difundido pela sociedade e que só existe na medida em que é continuamente reproduzido. No presente estudo, a relevância do contexto social, económico e cultural das escolas é notória, não apenas nos modos de estar dos sujeitos, mas também nas normas orientadoras da acção escolar e no discurso dos professores sobre a justiça da escola.

Dimensão crítica dos estudos educacionais

O lineamento de possíveis modos de acção alternativos, empenhados em mudanças sociais geradoras de maior justiça, supõe da parte dos investigadores opções de natureza axiológica e ética e situa a investigação no campo da etnografia crítica. Tendo abandonado a presunção

positivista da objectividade do conhecimento e o pressuposto de que o uso de determinadas técnicas de investigação é garantia dessa objectividade, o etnógrafo crítico abre espaço para a subjectividade, a intuição, as vozes individuais e flexibiliza a própria ideia de conhecimento, que sabe não ser nem axiológica nem politicamente neutro (Greene, 1998; Foley & Valenzuela, 2005). Compreende, ademais, que a verdade é contextualizada, ligada ao exercício da vontade e aos sistemas de crenças, ao poder e à autoridade que ele arrasta.

Michelle Fine e Lois Weis (2005), na linha da sociologia crítica, sublinham a propósito o carácter sempre situado das interpretações que os sujeitos elaboram: situadas em momentos históricos determinados, em relações de poder desiguais, em circunstâncias particulares do quotidiano, que são também os contextos dentro dos quais os indivíduos e os grupos forjam as suas identidades pessoais e sociais. Visão semelhante parece sustentar os conceitos de *esferas de justiça*, de Walzer (1999) e de *mundos de justiça*, de Boltanski e Thévenot (1991), assim como o alerta de MacIntyre (1988) para a necessidade de avaliar qualquer justificação racional no contexto da tradição indagadora que a produz. Nas suas diferenças e singularidades, estes modos de entender o conhecimento como uma construção de sentidos remetem para um mesmo paradigma epistemológico, que é essencialmente hermenêutico. Na perspectiva construtivista de Guba e Lincoln (2005), poder-se-á também falar de co-compreensão, uma vez que os critérios de julgamento, valoração e significação da realidade são os que as comunidades estabelecem num processo de construção colectiva e que, sendo válidos para essa ou outras comunidades, não o são de modo absoluto nem universal.

Uma das preocupações subjacentes aos estudos críticos é a denúncia dos aspectos opressivos do poder e o esforço para alterar o estado de coisas. Procuram contribuir para modos de exercício da democracia que dêem visibilidade e voz a grupos sociais habitualmente marginalizados, envolvendo-os, e envolvendo-se, activamente no repensar do seu papel sociopolítico. Formas colaborativas de trabalhar, que incluam a participação dos sujeitos estudados na construção das interpretações, são frequentemente adoptadas pelos etnógrafos críticos. Como referem Foley e Valenzuela (2005), a adopção destes procedimentos supõe o estreitamento de relações entre o investigador e os membros da comunidade a investigar, de modo a facilitar a construção de pontos de vista sobre a vida local a partir do seu interior. Por isso, as entrevistas realizadas podem assumir um estilo deliberadamente informal e dialogal, como se de uma conversa se tratasse, estimulando a participação dos sujeitos; uma vez transcritas, é frequente serem partilhadas com os entrevistados, que assim verão o seu discurso objectivado e, nessa medida, como a voz que os representa. As conclusões do estudo são sujeitas a revisão por parte da comunidade estudada,

o que permite corrigir algumas representações e interpretações, na perspectiva duma construção intersubjectiva dos significados. O conhecimento produzido desta forma parece possuir um alcance emancipatório na comunidade interpretativa que o gera, como se permitisse reinventá-la, por dotar os seus membros com competências sociais que antes não possuíam e que lhes abrem as portas a novas formas de participação e afirmação. Assim nasceria uma neocomunidade; ou, como refere Boaventura Sousa Santos (1991, p. 38), um “local-global plural . . . dotado de uma dimensão de translocalismo e de transgressismo metodológico”. Presidindo a esta nova comunidade estaria uma intencionalidade ética essencialmente solidária e co-responsável.

Esta linha investigativa supõe um olhar crítico inspirado na concepção habermasiana duma filosofia movida por interesses emancipadores (Dewey, 1966; Habermas, 1997; Giroux, 1983; Freire, 1990, 1997). No domínio da educação, será expectável que o olhar crítico permita aos professores envolvidos numa pesquisa colaborativa, por um lado, o esclarecimento das conexões entre as suas teorias educativas e as práticas quotidianas; por outro lado, a integração da investigação propriamente dita no desenvolvimento progressivo da prática docente. A investigação analisará criticamente as situações — aula, escola, sistema de ensino, por exemplo — em que os actores escolares estiverem envolvidos, partindo de dois pressupostos: primeiro, que estas situações são estruturadas pelos contextos institucional, social e histórico; segundo, que a compreensão do processo de constituição das situações será o passo inicial da sua reconstrução transformadora. Um dos contributos mais relevantes dos estudos etnográficos em educação consistirá, então, na clarificação da influência dos contextos educacionais na produção, redução ou ampliação de desigualdades e, também, do modo como a conjugação das práticas institucionais e das acções dos indivíduos concorre para esses resultados. Faltará, porém, a este género de investigações o delinear de vias alternativas conducentes a decisões e a práticas mais justas, sendo esta uma das limitações que geralmente lhes são reconhecidas.

No presente estudo é seguida uma metodologia crítica. Como já foi referido, focaliza-se nas interações que têm lugar na escola e nas representações dos sujeitos agentes, umas e outras influenciadas por factores intrínsecos e extrínsecos à escola. A investigadora observou, de modo não participante, diversas situações do quotidiano escolar — aulas e reuniões diversas — que tiveram lugar em diferentes locais e em diferentes circunstâncias. A compreensão das interações foi mediada pelas interpretações dos próprios sujeitos, pelos seus modos de olhar as práticas e os acontecimentos escolares e pela sua linguagem. Deste modo, a prioridade do estudo é sobretudo compreensiva, não transformativa: espera-se que

possa contribuir para um melhor entendimento das formas que a justiça — e a injustiça — assumem na escola; no entanto, talvez não seja despropositado esperar que, nessa medida, possa estimular outras pesquisas que busquem vias mais justas de ensinar e aprender.

Estudos de caso educacionais

Vários estudos de caso educacionais têm sido realizados em resposta a um crescente interesse, mormente da área da sociologia da educação, pelos fenómenos que ocorrem no interior das escolas. A característica mais marcante do estudo de caso é o exame em profundidade de um ou mais casos situados no contexto da vida real sobre os quais, como escreve Robert Yin (2009), se formulam questões descritivas ou exploratórias, tendo em vista uma compreensão aprofundada das suas várias dimensões, mediante observação directa e recolha de dados em situações naturais. Diversos autores (Feagin, Orum & Sjoberg, 1991; Tellis, 1997; Stake, 2005) consideram relevante o facto de os casos a estudar serem considerados como sistemas culturais de ação, dos quais se procura uma compreensão holística. Neste sentido, o investigador deve explicitar e teorizar a articulação do caso com formações sociopolíticas mais vastas, como recomendam Fine e Weis (2005; e seja simples ou complexo, isto é, um indivíduo, um grupo ou um acontecimento, um caso deve ser examinado exaustivamente na sua especificidade. De acordo com Robert Stake (2005), o caso apresenta-se como um “corpo” ou “sistema”, cuja coerência cabe à investigação descobrir, mediante envolvimento pessoal do investigador, que interpreta e constrói sentidos em contextos de interação e comunicação.

A natureza particular do caso enquanto objecto de estudo, o facto de o interesse de investigação ser focalizado naquilo que o torna singular e cujo sentido, ou sentidos, resulta(m) de construção interpretativa inscrevem-se numa metodologia que encontra fundamentação epistemológica num paradigma interpretativo e em filosofias hermenêuticas e fenomenológicas. Nesta abordagem interpretativa, que concebe a realidade como produto duma construção semântica plural e dialéctica, a investigação é essencialmente uma compreensão reconstrutiva do objecto, simultaneamente individual e coletiva, sempre aberta e transformável (Guba & Lincoln, 2005). E compreende-se que assim seja, atendendo ao carácter plurívoco da linguagem e à ambiguidade dos signos culturais, dos quais vão sendo produzidos sentidos sempre historicamente situados e mediados pela comunicação humana. O valor do conhecimento assim elaborado decorrerá essencialmente da autenticidade e da fidedignidade dos sentidos construídos.

Considerando a intenção do investigador ao abordar um caso, é possível distinguir três tipos de estudo. Se o que está em causa na investigação é mais a compreensão do caso em si mesmo, na sua particularidade, do que a construção de teoria ou “a compreensão de qualquer fenómeno genérico” (Stake, 2005, p. 445), o estudo é intrínseco. Em alternativa, se um caso particular for estudado tendo principalmente em vista o esclarecimento de um problema de investigação, na convicção de que, desta forma, se construirá um conhecimento mais profundo do problema em análise, o estudo é instrumental. O caso, se bem que continue a ser objeto de estudo em profundidade, é visto como instrumento para a compreensão de outra coisa (Stake, 2007, p. 19). Pode acontecer que seja vantajoso, num estudo instrumental, abordar vários casos conjuntamente, e não apenas um, a fim de “investigar um fenómeno, uma população ou uma condição geral” (Stake, 2005, p. 445). Assim sendo, o estudo é considerado múltiplo. Os casos individuais que o compõem podem ser semelhantes ou contrastantes; para o estudo que envolve dois casos contrastantes, no qual se procede a uma comparação entre ambos a fim de “apreciar experiências contrastantes numa base tópico a tópico” Robert Yin (2004, p. 20) usa a designação “dois-casos”. Seja o critério a semelhança ou o contraste, são escolhidos por se pensar que, compreendendo-os, se compreenderá melhor um conjunto de casos mais vasto e se pode contribuir para uma melhor teorização. Pese embora a pertinência destas distinções, o autor não deixa de alertar para os seus limites; por um lado, porque os propósitos e o interesse de quem investiga são geralmente articulados, ao mesmo tempo particulares e gerais; por outro, porque as próprias tipificações dos estudos podem variar, consoante os critérios segundo os quais são olhados. Segundo o critério descrito, o presente estudo poderá considera-se um estudo de caso instrumental, dado que o caso é o problema de investigação e as escolas são apenas o “local” onde o problema é estudado.

Tomando como critério a natureza da análise e a forma como são apresentados os resultados, os estudos de caso podem ser descritivos, interpretativos ou avaliativos. Em educação, os estudos de caso são descritivos quando privilegiam a descrição pormenorizada do objeto de estudo, em detrimento duma intenção problematizadora que tenha como pano de fundo uma teoria; Lijphart (1971, p. 691, citado por Merriam, 1988) classifica-os como “ateóricos”, isto é, desprovidos de fundamentação teórica. A maior utilidade destes estudos é a de constituírem bases de informação sobre domínios educacionais pouco estudados e abrirem caminho a investigações de outra natureza. Se, porém, a intenção do investigador for a de desenvolver categorias conceptuais, fundamentar ou discutir pressupostos teóricos, os dados descritivos são interpretados tendo em vista a construção de teorizações acerca do

objecto de estudo, num processo analítico indutivo mais ou menos complexo, consoante o grau de abstracção pretendido: é o estudo de caso interpretativo. O investigador pode também estar interessado em formular juízos avaliativos acerca da informação produzida, desenvolvendo então um estudo de caso avaliativo. Segundo esta classificação, o estudo que se apresenta será sobretudo interpretativo, atendendo a que nele se analisam e interpretam concepções empíricas de justiça educativa e escolar à luz de teorias gerais de justiça.

Sharan Merriam (1988) caracteriza os estudos de caso educacionais tomando como critérios quer as áreas científicas que teoricamente os contextualizam e em que se inspiram para recolha e análise de dados, quer a natureza desta análise e o modo como é apresentada. Relativamente à contextualização teórica, são referidas sobretudo a etnografia, a psicologia, a história e a sociologia como as ciências que habitualmente influenciam os estudos de caso em educação. Um estudo etnográfico caracterizar-se-á, independentemente do objeto do estudo, pela sua focalização no contexto sociocultural do caso em análise, mais do que pelo recurso a técnicas etnográficas. Daí a relevância da interpretação sociocultural, que envolve uma especial atenção aos contextos sociais, económicos, étnicos e culturais do caso. Por sua vez, o estudo de influência historiográfica tenderá a privilegiar o modo como instituições, programas ou práticas educativas se desenvolvem e transformam numa perspectiva temporal, enquanto o que encontra inspiração na psicologia se centra no indivíduo e investiga, por exemplo, o seu processo de aprendizagem.

Quanto à influência da sociologia: é notória, por exemplo, em estudos sobre o modo como a estrutura social da escola influencia o relacionamento dos alunos entre si, ou sobre a relação entre a escolarização e as igualdades e desigualdades sociais. Estudos de caso influentes como os de Hargreaves (1967), Lacey (1970) e Lambart (1976) usaram técnicas etnográficas para estudar os processos sociais dentro da escola, em especial os que se pensava serem geradores de diferença nos resultados educativos (Foster, 1996). Hargreaves, por exemplo, estudou durante um ano, numa escola secundária masculina, a relação entre a diferenciação produzida pelo sistema escolar de constituição das turmas e a crescente polarização das atitudes dos alunos face à escola. Concluiu que os alunos agrupados em turmas de mais fraco rendimento tinham tendência a desenvolver atitudes de contestação da escola e que tal facto, associado à baixa qualidade da experiência escolar vivida, tendia a reduzir as suas oportunidades de sucesso educativo. Outros estudos de caso, sobretudo norte-americanos, britânicos e australianos, incidem sobre problemas de justiça decorrentes da crescente diversidade das populações escolares. Entre os objectos abordados por estudos de caso focalizados na justiça escolar, refiram-se a título de exemplo os seguintes: (1) práticas de

inclusão de estudantes provenientes de diversas etnias, culturas e estratos sociais, em contextos políticos de liberalização da escolha das escolas pelos pais dos alunos (Ball, 2003; Vincent, 2003; Kose, 2007); (2) dilemas de justiça e conflitos entre diferentes concepções e princípios de justiça na escola (Faircloth, Ritter & Wilson, 2007); (3) semelhanças e diferenças nas percepções e representações de justiça escolar de alunos e de membros do Conselho de Escola sobre práticas socialmente justas (Rossi, Crowther & Herbertson (1997); e (4) semelhanças e diferenças entre percepções de justiça da escola e da turma desenvolvidas por alunos e por alunas e relações entre percepções de justiça e resultados escolares no contexto da turma (Nichols & Good, 1998). Relevante, nestes estudos, é a natureza dos problemas que investigam, associados à desigualdade e à injustiça sociais, à oposição entre liberdade e opressão, por exemplo; não menos importante será a perspectiva social e ética que guia a investigação e as suas finalidades. Ao mesmo tempo, como sublinha Robert Stake (2005) os estudos de caso têm o mérito de estimular o aprofundamento de pesquisas e o aperfeiçoamento de teorias, mediante identificação, clarificação e discussão de problemáticas. No presente estudo, são os contributos teóricos da ética filosófica, da sociologia e da filosofia política que contextualizam e fundamentam a abordagem do problema de investigação.

Desenvolvimento da Investigação

De um modo geral, os estudos de caso recorrem a diversas fontes e técnicas de recolha de dados, não só para captar a riqueza e complexidade dos aspectos que compõem o caso, mas também para facilitar o estabelecimento de linhas de convergência ou divergência fundamentadoras das interpretações (Yin, 2004). Entre as fontes mais comuns, segundo este autor, contam-se documentos, entrevistas e observação. Porém, segundo Cohen e Manion (1994), no próprio âmago do estudo de caso, seja qual for o problema a abordar, está um método de observação, cuja escolha obedece a um critério de adequação ao objecto a observar.

Na presente investigação desenvolve-se um estudo de caso múltiplo em duas escolas de ensino secundário e 3.º ciclo do ensino básico com características contrastantes. Não são porém as escolas que constituem o caso a estudar; elas são antes consideradas como a moldura que enquadra professores e alunos nas suas interações, nos modos plurais de se relacionarem, na diversidade das suas experiências, sentimentos e representações. Pretende-se compreender se, em que medida e em que aspectos, em escolas frequentadas por alunos

provenientes de meios sociais, étnicos e culturais marcados pela diversidade e economicamente desfavorecidos, as vivências e as percepções de justiça diferem das de outras cujos alunos sejam, por um lado, oriundos de um meio social, étnico e cultural predominantemente homogéneo e, por outro, economicamente mais favorecidos.

Quadro 1. *Articulação entre Objectivos, Questões do Estudo e Procedimentos de Recolha de Dados.*

Objetivos	Questões	Dados e Procedimentos de Recolha
Normatividade da escola		Documentos da escola
Identificação das normas e orientações de justiça que presidem às decisões da escola	- Que intenções e que normas de justiça emergem do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e dos planos curriculares de turma e de escola?	- Projecto educativo; - Regulamento interno; - Actas de conselhos disciplinares; - Critérios de constituição de turmas, elaboração de horários e distribuição de serviço docente.
		Notas de campo
Práticas pedagógicas		
Identificação das preocupações de justiça dos professores emergentes das suas práticas	- Como lidam os professores com a diversidade dos alunos? - Que situações pedagógicas denotam preocupações de justiça dos professores?	Observação não participante - Observação de aulas; - Observação de reuniões diversas.
Princípios de ação docente		Entrevistas a professores
Identificação e compreensão das concepções de justiça dos professores	- Que princípios de justiça regulam a praxis docente?	
Perspectivas dos alunos		
Caracterização das representações dos alunos relativas às suas experiências escolares de justiça e injustiça;	- Que critérios de justiça são mais relevantes para os alunos? - Que significações atribuem os alunos às experiências sentidas como injustas?	Entrevistas a alunos Questionário para alunos
Identificação e compreensão dos critérios de justiça dos alunos	- Como avaliam a escola e os professores relativamente à justiça praticada?	

Para tal, conjugam-se vários procedimentos de recolha de dados, adoptados em função dos objectivos definidos para cada domínio do caso e das respectivas questões orientadoras,

cuja articulação se mostra no Quadro 1. O estudo de caso quase etnográfico afigurou-se o mais adequado para este fim, por proporcionar à investigadora o contacto próximo e continuado com os sujeitos, os acontecimentos e os contextos a estudar, a partir *de dentro*, isto é, do grupo e das perspectivas dos seus membros, como refere Woods (1996). Quanto a estas perspectivas, pensa-se que devem ser olhadas criticamente como elaborações heterogéneas, enraizadas nos contextos culturais de quem as produz, reflectindo por isso diferentes entendimentos e sentimentos de justiça, diferentes posicionamentos nas relações de poder e de reconhecimento; ao mesmo tempo, o olhar também tem de ser autocrítico, atento ao inevitável *preconceito* axiológico de quem investiga, na sua condição de sujeito igualmente contextualizado.

Por se visar a identificação e caracterização de situações e práticas que ocorrem na escola, às quais professores e alunos atribuam significações de justiça, observou-se um conjunto de situações e lugares do quotidiano escolar de alunos e professores, num processo que requereu a permanência continuada da investigadora nos espaços a observar, assim como aprendizagem das linguagens e dos comportamentos habituais dos membros da comunidade observada.

Até que ponto a escola, enquanto organização multidimensional, denota ou não preocupações de justiça é uma perspectiva fulcral neste estudo, que considera como seu horizonte teórico, por um lado, a concepção da escola como *comunidade justa* (Kohlberg, 1987). Desta, assume especial relevância a ideia de que a aprendizagem e a valorização da justiça supõem vivências justas em escolas organizadas para o bem da comunidade. Por outro lado, linhas de força do pensamento sociológico contemporâneo, principalmente as reflexões e os estudos sobre a escola e a diversidade (Derouet, 1992; Corson, 1998; Stoer & Cortesão, 1999; Estêvão, 2002, 2004), assim como as problematizações da justiça como reconhecimento em torno da igualdade e da diferença (Young, 1990; Fraser, 1997, 2000; Fraser & Honneth, 2003; Honneth, 2011).

Entende-se neste estudo a escola como o espaço organizacional cujo *ethos* resulta, por um lado, dos contextos diversos que a condicionam e, por outro, das dinâmicas interactivas que nela ocorrem; que estas são produzidas por modos de agir dos seus membros, que os experienciam e interpretam como mais ou menos justos, em função das suas próprias representações de justiça e de ser justo, num movimento de mútuo condicionamento. Questionam-se, então, as conceptualizações e os procedimentos de justiça dos professores, enquanto sujeitos de uma praxis simultaneamente autónoma e heterónoma, condicionada pela sua subjectividade, pelas políticas da escola e pela diversidade dos alunos. As práticas

pedagógicas, a organização da sala de aula, as formas de tratamento dos alunos, o modo como lidam com os normativos escolares, entre outros aspectos, constituem modos de estar e de agir dos professores na escola que os alunos experienciam, percebem e avaliam em termos de justiça. Também as formas de proceder dos alunos, dentro e fora do espaço da aula, relativamente aos professores e aos colegas, aos espaços e aos equipamentos da escola, podem ser avaliadas numa perspectiva de justiça. Daí que se discuta a possibilidade de as interações produzidas na escola, entendidas simultaneamente como efeitos e como geradoras de modos de estar de alunos e professores, isto é, da relação pedagógica criada, das formas de relacionamento interpares, das relações entre os professores e os órgãos de direção, entre os professores e os pais dos alunos, e de sentimentos de bem ou mal-estar que lhes andam associados, contribuirão para que o *ethos* de cada escola seja distinto e constituírem, nessa medida caso, ou casos, que interessa estudar na sua complexidade.

Caracterização das Escolas

Como já foi referido, a seleção das escolas envolvidas no estudo foi guiada por um critério de contrastação. Se, por um lado, se procurou a similaridade das escolas no que diz respeito ao nível de ensino, isto é, escolas secundárias com 3.º ciclo do ensino básico, públicas e situadas em meio urbano, por outro lado, procurou-se o contraste quanto ao meio socioeconómico de implantação das escolas e à composição social, cultural e étnica das respetivas populações escolares. Assim, uma das escolas, daqui em diante designada *Escola das Oliveiras*, é frequentada por alunos quase exclusivamente oriundos de famílias portuguesas de classe média, que valorizam as aprendizagens académicas e proporcionam aos filhos os recursos necessários ao sucesso; a outra, doravante designada *Escola das Amendoeiras*, apresenta uma população estudantil caracterizada pela diversidade étnica e cultural, maioritariamente proveniente de famílias africanas imigrantes com fracos recursos económicos e pouco sensibilizadas para a relevância das aprendizagens escolares. Apesar de ambas urbanas — integradas em concelhos diferentes do distrito de Lisboa — as escolas situam-se em ambientes sociais e urbanísticos muito discrepantes. Além disso, a *Escola das Oliveiras* foi não agrupada até 2012², provindo os seus alunos de diversas escolas de 2.º ciclo da mesma área escolar; a *Escola das Amendoeiras* é, desde 2006, sede de agrupamento de escolas incluídas num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

² A partir do final do ano lectivo de 2011-2012, já após o termo do trabalho de campo deste estudo, a escola das Oliveiras foi agrupada com outras escolas integradas num TEIP.

Escola das Oliveiras

Localizada num bairro urbano de classe média e média – alta, esta escola iniciou a actividade no início da década de 80 com ensino secundário e 3.º ciclo de ensino básico. Apesar do envelhecimento da população e do decréscimo de jovens em idade escolar, a *Escola das Oliveiras* continua hoje a ser objecto de procura estudantil que excede a sua capacidade, permitindo-se por isso seleccionar os candidatos e optar pelos mais jovens em cada ano de escolaridade. Nas palavras do director, “todos os anos tem sido um dilema termos de fechar as portas às famílias que nos procuram por acreditarem no nosso projeto educativo” (EO/ Dir., *Nota Prévia ao Projeto Educativo 2012-2015*).

A escola ocupa um edifício projectado e construído para fim escolar, de mérito arquitetónico reconhecido e premiado, composto por cinco blocos de salas de aulas e laboratórios e por um pavilhão gimnodesportivo, todos interligados de modo a facilitar as movimentações durante os intervalos das aulas. A dimensão deste pavilhão, dividido em quatro ginásios e ao qual foi acrescentado um campo de jogos exterior, permite diversas actividades extra-aulas, desenvolvidas no âmbito do desporto escolar. O bloco central da escola acolhe múltiplas funções: direção e administração, biblioteca e centro de recursos educativos (CRE); integra um amplo anfiteatro de uso polivalente — auditório, espaço de circulação interna e lugar de permanência e de recreio dos alunos durante os intervalos. O espaço circundante, vasto, é arborizado e parcialmente ajardinado; existe um lago com patos e uma horta pedagógica, cultivada por alunos e professores no âmbito de um clube de agricultura biológica. Recentemente foi construído um refeitório, antes inexistente, do qual usufruem também os alunos e professores de duas escolas vizinhas. São estas condições que, ao serem objeto de apreciação pelos professores da escola, dão lugar à seguinte reflexão: “o edifício e espaço escolares são um valor pedagógico positivo, quer pela sua valia estética quer pela atenção concedida à multiplicidade e diversidade das vivências escolares, nomeadamente as culturais e desportivas” (*Projecto Educativo 2008-2011*, p. 7). Com efeito, a escola desenvolve várias actividades de enriquecimento curricular, seja no âmbito de clubes — de fotografia, empreendedorismo, educação para o desenvolvimento, clube europeu — seja de projectos, alguns dos quais internacionais, seja ainda a produção de um jornal escolar.

No triénio 2009-2012, durante o qual o teve lugar o trabalho de campo, a *Escola das Oliveiras* foi frequentada anualmente por cerca de 1080 alunos, repartidos pelo 3.º ciclo e, em maior número, pelo ensino secundário, apenas em regime diurno. Todos os cursos ministrados no ensino secundário — Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades — são cursos regulares de prosseguimento de estudos; não existem

na escola, actualmente, cursos profissionais, cursos tecnológicos nem percursos curriculares alternativos, como os Cursos de Educação e Formação (CEF). A grande maioria dos estudantes transita do 3.º ciclo para o ensino secundário, sendo em número reduzido os casos de abandono escolar. As taxas de sucesso situaram-se, no ensino básico, entre 90% e 95% e, no ensino secundário, entre 85% e 98%, ingressando uma elevada percentagem de alunos no curso superior da sua preferência; os resultados obtidos nos exames nacionais posicionam a escola entre as 40 melhor classificadas no *ranking* geral das escolas. A população discente apresenta reduzida diversidade cultural e linguística, composta quase exclusivamente por portugueses, com um pequeno número de estudantes brasileiros, chineses e ucranianos, todos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. De um modo geral, os alunos conhecem e cumprem as normas do Regulamento Interno, que é apresentado à comunidade escolar e publicado na página internet da escola; conhecem também os seus deveres e direitos e as reclamações que fazem são habitualmente ouvidas.

Neste mesmo triénio o número de professores, maioritariamente pertencentes ao quadro da escola e com vasta experiência profissional, oscilou entre 120 e 125. Esta continuidade do corpo docente na sua vinculação à *Escola das Oliveiras* terá gerado, de acordo com o Projecto Educativo (p. 9), “coesão” e “estabilidade”, condições consideradas facilitadoras do equilíbrio entre tradição e abertura à inovação e propiciadoras de “um sentido de Escola” e do “aperfeiçoamento da sua identidade”. Também a equipa directiva se mantém em exercício há mais de uma década, empenhada no cultivo da excelência e do mérito e no estabelecimento de boas relações com toda a comunidade escolar.

Quanto à avaliação externa da escola, o relatório da Inspeção-geral da Educação (IGE, 2008) refere a atribuição da classificação de Muito Bom aos domínios dos *resultados* e da *liderança* e de Bom à *prestação do serviço educativo*, à *organização e gestão escolar* e à *capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*. Neste relatório, a escola é caracterizada como possuidora de uma imagem “de rigor e exigência”, proporcionando aos alunos “segurança”, bem-estar” e “oportunidades complementares para o desenvolvimento de competências”, em “instalações com grande qualidade” e com professores e funcionários (10 administrativos e 29 auxiliares de acção educativa) motivados e empenhados. Estes são “pontos fortes” identificados, dos quais fazem parte, também, a evolução positiva dos resultados académicos nos dois níveis de ensino e o estabelecimento de parcerias e protocolos com diversas instituições. Sobre os resultados escolares, o referido relatório salienta o facto de as médias das classificações obtidas pelos alunos em exames nacionais do 9.º ano, nas disciplinas de Português e Matemática, serem superiores às médias nacionais, tanto em 2006

como em 2007; mas nota também que as taxas de sucesso dos alunos dos 8.º e 9.º anos sofreram um decréscimo no ano lectivo de 2006-2007 relativamente ao ano anterior (respectivamente, de 96,2 para 91,2 e de 100 para 87,7). Em relação ao ensino secundário e aos mesmos anos lectivos, as taxas de sucesso nos 10.º e 12.º anos evoluíram positivamente, enquanto no 11.º decresceram de 99 para 92%. As classificações de exame na disciplina de Matemática foram sempre substancialmente superiores às médias nacionais, enquanto as de Português apenas em 2007 diferiram negativamente (-0,1). A equipa directiva da escola aponta diversas razões indutoras do sucesso dos alunos: trabalho coordenado dos professores; adesão ao Plano de Acção para a Matemática; implementação de apoios pedagógicos e definição conjunta de estratégias e metodologias de acção docente. Ao mesmo tempo, foram definidas regras claras de comportamento na escola e os alunos do ensino secundário foram encorajados a participar em projectos de investigação.

Contudo, no que diz respeito à dimensão “equidade e justiça”, o relatório nota que o nível de exigência referido contribui para que a escola seja olhada como «elitista» e propícia à exclusão de alunos com maiores dificuldades. Outros “pontos fracos” referidos são a inexistência de um plano de formação como parte integrante do Plano Anual de Actividades; debilidades no domínio da supervisão da prática lectiva e uma fraca articulação com as escolas de origem de alunos com necessidades educativas especiais.

Escola das Amendoeiras

A localização da *Escola das Amendoeiras* ocorre numa área que, pelo rápido crescimento demográfico, apresenta “características sub-urbanas acentuadas, com problemas de integração das suas comunidades e formação de pré-guetos, que perduram com a chegada constante de famílias africanas.” (Projecto Educativo, p. 7). Estas comunidades são constituídas, em grande parte, por imigrantes oriundos dos países africanos de expressão portuguesa (PALOP), com baixos níveis de escolaridade e elevada taxa de analfabetismo, vivendo em bairros clandestinos ou degradados, com precárias condições de habitabilidade, falta de saneamento básico e de equipamentos e apoios sociais. Muitos dos alunos da escola provêm destes bairros.

Aquando do início do trabalho de campo, estavam em curso obras de beneficiação da escola, com intervenções extensas em todos os pavilhões e nas áreas circundantes; muitas das actividades lectivas e todas as tarefas administrativas, assim como a biblioteca e o centro de recursos, funcionavam em contentores equipados para essas funções. O espaço de circulação das pessoas tinha sido limitado, por razões de segurança e de operacionalização dos trabalhos,

com repercussões visíveis no aumento da conflitualidade entre os alunos mais jovens; no final do ano lectivo 2010-2011 ficou concluída grande parte dos trabalhos, dos quais resultou a renovação e reorganização de todo o espaço escolar. A escola ficou então equipada com um auditório e um centro de recursos educativos e biblioteca de grandes dimensões; com um polidesportivo coberto, um ginásio, um campo descoberto de relva sintética, um campo de basquetebol também descoberto e um court de ténis.

Recebe alunos desde o 5.º até ao 12.º ano de escolaridade, sendo maioritários os estudantes do ensino básico; no ano lectivo de 2009-2010 cerca de 350 alunos frequentavam o 3.º ciclo e o ensino secundário regulares e cerca de 170 estavam integrados em percursos curriculares alternativos (CEF 3.º ciclo e cursos profissionais de nível secundário – apoio à infância, multimédia, organização de eventos e restauração nas variantes de cozinha / pastelaria e restaurante / bar); as idades destes alunos oscilavam entre os 12 e os 22 anos. Em 2013 o número de alunos a frequentarem percursos curriculares alternativos no ensino secundário e no 3.º ciclo mais do que duplicou, ao mesmo tempo que diminuiu a frequência do ensino secundário regular. A população estudantil é caracterizada sobretudo pela diversidade étnica, cultural e linguística, convivendo na escola jovens de mais de 20 nacionalidades diferentes e também com idades e formações de base muito diversas.

Várias modalidades de desporto escolar, um clube de educação musical e outro de ambiente proporcionam aos jovens actividades de enriquecimento curricular. O facto de a escola ser a sede de um agrupamento incluído no programa TEIP2 enquadra a criação de ofertas de formação diferenciadas, dirigidas não só aos jovens em idade escolar, mas também a outros públicos em busca de qualificação. Daí que tenha sido criado, para estes, um Centro Novas Oportunidades, em funcionamento desde 2008, onde são ministrados cursos diversos: Educação e Formação de Adultos; Inglês e TIC, na modalidade de Unidades de Formação de Curta Duração; Português para estrangeiros; alfabetização; reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Cerca de metade dos alunos do agrupamento beneficiam, em maior ou menor grau, de auxílio económico da Ação Social Escolar; a escola dispõe também de serviços técnico-pedagógicos adequados à diversidade dos alunos e das suas necessidades. O corpo docente do agrupamento é constituído por 124 membros, sendo 76 pertencentes ao respectivo quadro e 48 contratados; a equipa directiva, ainda que jovem e em fase de aprendizagem, é liderada por um docente experiente em funções de gestão e direcção. Os profissionais não docentes são 30, incluindo assistentes operacionais, técnicos e segurança.

A escola tem vindo a combater o insucesso e o abandono escolares, melhorando significativamente a sua posição no ranking nacional ao situar-se recentemente entre as 70

melhor classificadas. Na avaliação externa realizada pela Inspeção-geral da Educação (IGE) em 2010, foram atribuídas à *Escola das Amendoeiras* as classificações de Muito Bom na *prestação do serviço educativo*, na *organização e gestão escolar* e na *liderança*; e de Bom na *capacidade de auto-regulação e melhoria* e nos *resultados*. O relatório da IGE põe em relevo as práticas de inclusão e de diferenciação desenvolvidas pela escola, assim como a opinião favorável dos encarregados de educação sobre o acompanhamento dos alunos e a facilidade de comunicação com a direcção e a generalidade dos professores.

No entanto, assinala como pontos fracos “fragilidades de articulação e sequencialidade no percurso curricular” (p.13) dos alunos, assim como entre o Projecto Curricular, o Plano Anual de Actividades, o Projecto Educativo e o projecto Territórios educativos de Intervenção Prioritária. São também considerados pontos fracos a falta de pontualidade e assiduidade dos alunos, assim como a subsistência de focos de indisciplina, não obstante todas as medidas entretanto tomadas quer a título preventivo quer punitivo. O abandono escolar foi ainda relevante no ano lectivo de 2008-2009, no que diz respeito ao 3.º ciclo (13,3% no 8.º ano, por exemplo) e ao ensino secundário (no 11.º ano regular 24%; no 10.º ano dos cursos profissionais, 23,7%), apesar do trabalho permanente da escola para contrariar esta tendência. Também o facto de, não obstante o progresso realizado, os resultados dos alunos do ensino regular serem inferiores aos valores nacionais, tanto na avaliação externa como na interna, é apontado como ponto fraco da escola.

Quanto à evolução dos resultados escolares, é de referir a tendência decrescente da taxa de sucesso no 3.º ciclo ao longo do triénio 2006-2009 (71,9%, 56,3%, 67,4%); no mesmo período, os alunos do ensino secundário regular mantiveram alguma estabilidade na taxa de sucesso (65,5%, 61,2%, 65,8%), enquanto os do ensino profissional apresentaram uma percentagem de insucesso de 24,4. Nos cursos de educação e formação (CEF) de nível básico e de nível secundário, as taxas de conclusão evoluíram de forma significativa, atingindo em 2009, respectivamente, 87,9% e 94,7%. No mesmo período e que diz respeito aos exames nacionais do 3.º ciclo, a taxa de classificações iguais ou superiores a 3 em Português variaram do seguinte modo: 66%, 75% e 60,7%; em Matemática: 7,6%, 15,7% e 21,3%. No ensino secundário, as médias das classificações em Português, Matemática e História A apresentaram tendência crescente, com excepção da Matemática que variou de 9,3 para 13,8 e, depois, para 9,7. O referido relatório chama a atenção para a necessidade de ter em consideração, na análise destes resultados, “um conjunto de factores externos” de quais destaca “a heterogeneidade cultural, as problemáticas sociais, as disfunções familiares” (pp. 5-6), além do deficiente domínio do português por muitos alunos. De resto, identifica diversos pontos

fortes da escola, dos quais se destacam o crescimento das taxas de conclusão dos cursos de educação e formação; a política de integração social e de consciencialização dos alunos para o civismo; as práticas de inclusão social e escolar com vista à criação de oportunidades de sucesso, nomeadamente pela diversificação de iniciativas, pela amplitude da oferta formativa, pelas medidas de apoio educativo, que vão ao encontro das necessidades dos alunos e dos interesses da comunidade local. São ainda considerados pontos fortes os processos de organização e articulação do trabalho na escola, sobretudo entre os professores, os directores de turma, os responsáveis pela educação especial, apoios educativos e serviços técnico-pedagógicos. É ainda salientado o facto de iniciativas de auto-avaliação da escola sustentarem medidas de melhoria consistentes e bem-sucedidas.

Caracterização dos participantes

Os sujeitos participantes neste estudo são alunos e professores da *Escola das Oliveiras* e da *Escola das Amendoeiras*. Todos os alunos de ambas as escolas participaram enquanto respondentes de um questionário e, alguns, como respondentes de entrevista. A selecção dos alunos a entrevistar foi guiada, tal como a das escolas, por um critério de contraste no que diz respeito ao sucesso escolar: em cada ciclo de ensino, a turma com o melhor e a turma com o mais fraco aproveitamento global; em cada uma destas turmas, um aluno com boas classificações e um aluno com baixas classificações. Este critério assenta no pressuposto de que os sentimentos e as percepções dos estudantes relativos à justiça da escola são influenciados pelos seus desempenhos académicos.

Além dos alunos, participaram como entrevistados os professores no desempenho de cargos de liderança de topo e intermédia e aqueles cujas aulas foram objecto de observação. A escolha destes grupos foi guiada por duas ordens de razões: a primeira considera que as deliberações da escola em matéria de normas de acção, de finalidades, de regulação das interacções, de princípios e referenciais de boas práticas, entre outros aspectos organizacionais, reflectem concepções de justiça educativa e escolar de quem os elabora. Por isso se pretende identificar e compreender os pontos de vista dos professores responsáveis pela direcção e pela supervisão da escola. A segunda ordem de razões assenta na convicção de que as opções e procedimentos pedagógicos dos docentes e a forma como interagem com os alunos na situação específica da aula denotam concepções de justiça educativa e relacional que importa compreender.

Os alunos

Para a caracterização da população discente recorreu-se às seguintes fontes: Projecto Educativo da escola; Relatórios de avaliação externa das duas escolas; respostas dos alunos ao questionário. Na *Escola das Oliveiras* são maioritários os alunos que frequentam o ensino secundário; e neste, optam em maior número pelos cursos de ciências e tecnologias (cerca de 53%), seguidos pelos de humanidades (19%) e ciências socioeconómicas (16%) sendo os cursos de artes os menos escolhidos (12%). Quando solicitados a avaliarem globalmente o seu aproveitamento escolar, a grande maioria considera-o médio ou um pouco acima da média. Estes alunos são oriundos de famílias cujos pais possuem, maioritariamente (cerca de 75%), habilitações académicas de nível secundário, médio e superior, desempenhando profissões capazes de assegurar rendimentos médios ou altos. Entre as profissões das mães predominam a docência, as profissões liberais e as administrativas; no caso dos pais são em maior número as profissões liberais e outras ligadas à gestão e às finanças, seguidas de actividades de comércio e restauração.

Quanto ao modo de estar dos alunos na *Escola das Oliveiras*, o Projecto Educativo salienta (p. 11) a existência de uma “relação afectiva de familiaridade” e informalidade com a escola, que é sentida como “amigável, e preocupada com eles”. Sublinha, contudo, que a disponibilidade para o conhecimento e o gosto pela informação que manifestam são contrariados pela dificuldade de planeamento e execução cuidadosa do trabalho escolar e pela “ansiedade na expectativa da classificação”, o que dificultará a transformação do “sucesso escolar episódico” em aprendizagens formativas.

Na *Escola das Amendoeiras* estão em minoria os alunos do ensino secundário; e neste são em menor número os que frequentam cursos de prosseguimento de estudos, do quais escolhem, em primeiro lugar, humanidades (22%) e em segundo lugar ciências e tecnologias (15%), não existindo outras opções. A maior parte dos alunos desta escola opta então por cursos profissionais dirigidos para o mercado de trabalho, muito deles na sequência de percurso alternativo iniciado no ensino básico. Globalmente, a maioria dos alunos avalia o seu desempenho, tal como na *Escola das Oliveiras*, na média ou um pouco acima da média.

Estes jovens são oriundos de famílias cujos pais ou outros encarregados de educação possuem como habilitações académicas, predominantemente, o ensino básico e apenas cerca de 12% estão habilitados com o ensino secundário e pós-secundário; muitos não possuem quaisquer habilitações. Quanto às profissões, a maioria das mães é trabalhadora doméstica, de limpezas e de restauração e comércio. Dos pais, a maior parte trabalha na construção civil, em restauração e comércio e ainda em serviços particulares de protecção e segurança. É de

salientar que, embora os estudantes da *Escola das Amendoeiras* sejam maioritariamente portugueses (65%, contra 30% de nacionais dos países africanos de expressão portuguesa), o mesmo não acontece com os seus pais; com efeito, enquanto 43% destes têm nacionalidade portuguesa, 50% têm nacionalidades dos PALOP.

Quadro 2. *Docentes Participantes no Estudo.*

Escola	Professor	Anos de carreira				Grupo curricular	Função exercida
		<10	10-20	20-30	>30		
O L I V E I R A S	Aura				X	Português	Coordenação de Departamento
	Clara		X			História	Docência
	César			X		Artes Visuais	Presidência do C G T ³
	Celina				X	Física e Química	Coordenação de Departamento
	Clotilde			X		Filosofia	Docência
	Íris			X		Matemática	Docência
	Joel			X		Educação Física	Coordenação de Departamento
	Lídia			X		Filosofia	Coordenação de Departamento
	Dir.				X	Electrotecnia	Director
	Marina			X		Educação Física	Coord. directores turma ens.sec.
	Olga			X		Português	Docência
	Paulo	X				Biologia	Docência
	Raquel			X		Economia	Assessoria da direcção
	Ricardo	X				Física e Química	Docência
	Sara			X		Português	Sub-Directora
	Vera			X		Economia	Docência
	Zita				X	Português	Coord. directores turma 3.º ciclo
A M E N D O E I R A S	Alda	X				História	Docência
	Ângelo			X		Educação Física	Coord. directores turma 3.º ciclo
	Celso				X	Economia	Coordenação de Departamento
	Carolina	X				Inglês	Docência
	Célia			X		Geografia	Docência
	Ester		X			Artes Visuais	Assessoria da direcção
	Edite				X	Inglês	Coordenação de Departamento
	Filipa			X		Português	Presidência do C GT
	Inês				X	Biologia	Coordenação de Departamento
	João		X			Francês	Docência
	Dir.			X		Português	Director
	Leandro			X		Filosofia	Docência
	Marta	X				Matemática	Docência
	Rute		X			Biologia	Sub-Directora
	Sónia		X			Matemática	Coord. directores turma ens.sec.
	Telma				X	Filosofia	Docência
	Vasco				X	Educação Física	Coordenação de Departamento

³ Conselho Geral Transitório

Os professores

Na *Escola das Oliveiras*, os professores participantes são de ambos os sexos, integram maioritariamente o quadro da escola, pertencem a diferentes grupos disciplinares e têm idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos. É de notar que todos eles, exceptuando o director, cumprem funções lectivas às quais são acrescentadas as tarefas de coordenação ou supervisão mencionadas. Como se pode constatar no Quadro 2, este grupo de professores — cujos nomes são fictícios — possui, na quase totalidade, experiência profissional construída ao longo de mais de 20 anos de carreira, ainda que seguindo percursos diferentes e manifestando perspectivas diversas acerca da prática docente, da escola e da educação; Paulo e Ricardo estão ainda na fase inicial da carreira e Zita pensa terminar em breve o seu percurso profissional. O grupo de professores participantes da *Escola das Amendoeiras* apresenta composição idêntica, no que diz respeito aos cargos desempenhados e à diversidade de grupos disciplinares. Os percursos profissionais são igualmente diversos, nem sempre ligados ao ensino, facto que os próprios sujeitos consideram enriquecedor. No entanto, enquanto no grupo anterior apenas três docentes possuem experiência profissional inferior a 20 anos, neste grupo são sete os docentes nestas condições, e são também em maior número os que não pertencem ao quadro da escola e estão na situação de contratados. Alda, Carolina e Marta são as docentes mais jovens na carreira; Inês e Vasco planeiam terminá-la no ano seguinte.

Recolha dos Dados

O trabalho de campo realizado na presente investigação foi precedido dos contactos necessários ao pedido de colaboração, após apresentação aos diretores das escolas das intenções do estudo e do plano geral dos trabalhos a desenvolver. Uma vez assegurada a disponibilidade das duas escolas contactadas para acolherem a pesquisa, o respectivo protocolo foi estabelecido com cada uma e teve início o trabalho de campo. Foram seleccionadas as turmas a observar e realizadas reuniões com os respectivos diretores de turma, que mediaram os contactos com os professores das disciplinas cujas aulas se pretendia observar e que forneceram diversos elementos necessários à caracterização dos alunos. Destes trabalhos preparatórios foram redigidas notas de campo, nas quais se registaram ocorrências, reflexões e relatórios de reuniões. Após estabelecimento destes contactos, desenvolveu-se o trabalho nas escolas: observação não participante de reuniões, de aulas e de espaços escolares informais, aplicação do questionário aos alunos e entrevistas a alunos e a professores, além da pesquisa de documentos internos das escolas.

Observação não participante

A observação é um dos meios de recolha de dados habitualmente adoptados em estudos de caso, particularmente quando o objecto de investigação são relações entre pessoas; esta observação pode ou não ser participante, consoante o grau de envolvimento do investigador no caso em estudo. Embora alguns estudiosos de metodologias de investigação em educação (Cohen & Manion, 1994; Denzin & Lincoln, 2005; Stake, 2005; Yin, 2004) advoguem as vantagens da observação participante em estudos de caso, por permitir um envolvimento mais compreensivo do investigador, outros lembram que as formas de observação são variáveis, seja em função das situações a observar seja da relação entre o investigador e os sujeitos observados, legitimando assim diversos níveis de envolvimento do investigador no quotidiano das situações a observar.

Neste estudo, a observação não participante foi a modalidade que se afigurou mais adequada, justamente por não interferir directamente nas actividades lectivas ou outras tarefas escolares. A observação de reuniões e de aulas em articulação com as notas de campo constituiu uma forma de abordagem de dinâmicas e interações entre os docentes, entre estes e os alunos e dos alunos entre si: permitiu identificar, nas práticas, problemas prioritários, formas de análise e de deliberação, linhas de orientação e seus fundamentos, abrindo caminho para o que Woods (1987) designa “focalização progressiva”; neste sentido, teve sobretudo uma função exploratória.

Observação de reuniões. Em ambas as escolas foram observadas reuniões diversas — de Conselho Pedagógico, Conselho de Directores de Turma, Conselho de Turma para avaliação de fim de período e Conselho de Turma Intercalar, director de turma com os pais e encarregados de educação — com o intuito de compreender a natureza dos problemas abordados, sentidos dos diálogos e das interações dos participantes, eventuais dilemas ou fontes de dissensão, linhas de orientação de deliberações ou de soluções para os referidos problemas, dos quais pudessem emergir dimensões e perspectivas de justiça. Com a mesma finalidade, foram observados também espaços informais de convívio e interacção de alunos e de professores, como os espaços de recreio dos alunos e a sala de professores. Na *Escola das Oliveiras* foi observada uma reunião de alunos para debate dos programas das listas concorrentes à Associação de estudantes, o que não aconteceu na *Escola das Amendoeiras*, onde não existe Associação de estudantes. Dois conselhos de turma disciplinares foram observados na *Escola das Amendoeiras*, não tendo ocorrido nenhum na *Escola das Oliveiras*. Embora envolvendo alunos do 2.º ciclo, e dada a não ocorrência de outros com alunos do 3.º

ciclo ou do ensino secundário, pareceu pertinente observar estes conselhos de turma disciplinares no pressuposto de que, da análise dos comportamentos de indisciplina dos alunos, da respectiva avaliação e da deliberação das medidas disciplinares a aplicar, contextualizadas pelos normativos escolares, pelos valores e pelas regras de civilidade e sociabilidade cultivados na escola, emergiriam dimensões de justiça consideradas mais relevantes para os professores.

Todos os directores de turma contactados se mostraram receptivos à observação, assim como a grande maioria dos professores; na *Escola das Oliveiras*, contudo, alguns professores manifestaram relutância, tendo-se oposto ao registo áudio das reuniões — decisão que o director deliberara deixar a cargo dos professores; nestes casos, as reuniões não foram gravadas. Não obstante, foi possível nesta escola audiogravar a maior parte das reuniões observadas, ao contrário do que aconteceu na *Escola das Amendoeiras*, cujo director permitiu apenas a gravação de entrevistas. Em todas as reuniões foram elaborados relatórios escritos, nas quais a investigadora registou, além da planta da reunião com as posições relativas dos vários participantes, acontecimentos, diálogos e procedimentos, do modo mais objectivo e exaustivo possível. A observação de reuniões — dez em cada escola — perfaz um total de 35 horas. As transcrições dos registos áudio e as notas de observação escritas foram posteriormente sujeitas a análise de conteúdo.

Observação de aulas. A observação de aulas teve lugar em duas fases, num total de cerca de 90 horas. Em todas as aulas observadas, durante as quais a investigadora se sentou no fundo da sala, em silêncio e sem qualquer envolvimento na aula, foram escritos relatórios pormenorizados, focalizados nas interações e nos diálogos do professor com os alunos e destes entre si. Registaram-se ordens e admoestações do professor relativas à forma de estar dos alunos na aula, indicações sobre tarefas a realizar na aula, distribuição do tempo de participação dos alunos, entre outros aspectos da interação pedagógica. Na *Escola das Oliveiras*, sempre que os professores o permitiram, as aulas foram audiogravadas; na *Escola das Amendoeiras*, pelas razões já referidas, não foi feita qualquer gravação das aulas observadas. As transcrições dos registos áudio e os relatórios de observação foram depois, um por um, objecto de análise de conteúdo que identificou dimensões de justiça emergentes e respectivos indicadores; a frequência das ocorrências destes foi enumerada e registada. Posteriormente, foram procuradas relações entre as dimensões emergentes e as categorias de justiça a priori decorrentes da literatura.

Documentos internos das escolas e relatórios de avaliação externa

Em cada escola foram recolhidos documentos orientadores, a saber, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, normas relativas ao lançamento do ano lectivo e à distribuição de serviço docente, Projectos Curriculares de Escola e de Turma, assim como os relatórios de observação das várias reuniões já referidas. Cada documento orientador foi objecto de análise de conteúdo, a fim de identificar e caracterizar dimensões e valores de justiça. Uma leitura inicial, próxima dos textos, fez emergir, em primeiro lugar, os temas mais relevantes em cada um; uma leitura mais focalizada permitiu identificar os vários subtemas em que se desdobra cada tema, bem como as determinações que concorrem para a respectiva compreensão. Assim, por exemplo, das referências aos comportamentos e às práticas a adoptar na escola, é possível inferir valores indicadores duma axiologia cultivada ou a cultivar e, por um processo de abstracção, elaborar categorias que, neste caso, serão empíricas. Foi também registado o número de referências que, em cada texto, ocorrem relativamente a cada uma das dimensões e cujo total é depois apresentado nos quadros de resultados.

Entrevistas

A natureza deste estudo e das questões que nele se formulam indicou a necessidade do recurso a entrevistas, associadas aos outros métodos já referidos; recorreu-se então a entrevistas em profundidade, a fim de recolher perspectivas de professores e alunos sobre problemas e dimensões de justiça da e na escola. Pretendendo captar a complexidade de sentimentos, de entendimentos e de valorações de justiça associados às experiências escolares, a entrevista em profundidade afigurou-se o meio mais adequado a esta finalidade, por permitir aos sujeitos a elaboração narrativa das suas vivências e respectivas interpretações (Seidman, 2006). Deste modo, foram formuladas questões abertas, no sentido em que os sujeitos as puderam abordar cada um a seu modo e, sobretudo, as tomaram como pretextos para reflexões pessoais sobre os temas em causa. No entanto, o guião (Anexo B) que constituiu o lineamento flexível da entrevista, dando-lhe um carácter semiestruturado, contempla as dimensões de justiça emergentes da literatura teórica e empírica, a saber, justiça igualitária e justiça equitativa enquanto modalidades da justiça distributiva; justiça retributiva; justiça como reconhecimento e justiça como cuidar. As entrevistas tiveram lugar nas escolas, em dias e horas previamente combinados com os participantes, aos quais fora exposta brevemente a respectiva finalidade e solicitadas a colaboração e a permissão para o registo áudio; foram ainda garantidos a confidencialidade e o anonimato. Todos os professores e alunos contactados se mostraram disponíveis para colaborar. As entrevistas dos professores

duraram entre 90 e 150 minutos e as dos alunos entre 40 e 80 minutos. Todas foram audiogravadas e transcritas.

O uso investigativo da entrevista, na qual os sujeitos narram experiências vividas e enunciam pontos de vista subjectivos, supõe a tomada de consciência de problemas a ter em conta: uns, de natureza hermenêutica, dizem respeito à possibilidade de alguém compreender as experiências de outrem, avaliá-las e tomar posição sobre elas. Outros, de natureza ética, reportam-se ao facto de estarem em causa interpretações e, consequentemente, valorações sobre o que alguém diz de si mesmo (Josselson & Lieblich, 1993; Punch, 1994; Bar-On, 1996); e reportam-se também à legitimidade ética da utilização destas experiências pessoais de outrem enquanto meios de investigação e ao modo de conciliar o interesse do investigador em explicitar os dados que o narrador lhe faculta com o direito do mesmo à privacidade. Igualmente de natureza ética é a relação que se gera entre o entrevistado e o seu ouvinte e intérprete, por estar em jogo um compromisso de sinceridade e veracidade que é, em certa medida, uma garantia do valor metodológico da entrevista. A natureza comunicacional da relação entre o narrador e o intérprete remete a análise da entrevista para o domínio mais vasto da comunicação humana, cujos fundamentos e regras devem ser procurados no plano da ética e da lógica da argumentação. Consequentemente, a tarefa interpretativa pode ser vista como uma forma de diálogo que implica ambos os participantes — sujeito entrevistado e intérprete — na construção de sentidos que pressupõem a compreensão mútua.

Questionário

Com o objetivo de compreender as concepções de justiça dos alunos, a avaliação que fazem da justiça do ensino, da escola e das práticas docentes, assim como identificar experiências escolares sentidas como injustas, foi elaborado um questionário e aplicados nas duas escolas envolvidas no estudo. O questionário, intitulado *A Minha Ideia de Justiça na Escola*, foi inspirado em alguns questionários já validados, como o *Just School Climate Scale*, (Dalbert & Stoeber, 2002), um questionário de dez itens que mede a percepção dos alunos relativamente à justiça dos professores; o *Children's Rights Scale* (Hart, Zneider & Pavlovic, 1996) adaptado por Feliciano Veiga (2007), que avalia as representações dos alunos jovens relativas aos seus direitos; o *Enquête Européenne sur le Sentiment de Justice à l'École*, desenvolvido pelo Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Educatifs (2003) no quadro da Comissão Europeia e no âmbito do Projeto Sócrates, de onde resultou a elaboração de 29 indicadores de equidade dos sistemas educativos europeus.

A construção do questionário foi guiada pelas seguintes questões: (1) Que critérios de justiça são mais relevantes para os alunos? (2) Que significações atribuem os alunos às experiências sentidas como injustas? (3) Como avaliam a escola e os professores relativamente à justiça praticada? Foi organizado em função de cinco dimensões principais de justiça — distribuição, retribuição, reconhecimento, cuidado e convivialidade; cada dimensão é regulada por um ou mais princípios gerais de justiça, a partir dos quais se podem definir critérios que permitam avaliar da justiça ou injustiça de uma dada ação ou situação pedagógica. O questionário combina questões abertas e fechadas; pretendeu-se que os sujeitos avaliassem cada item de questão fechada numa dupla escala de cinco pontos, uma relativa à realidade experienciada e outra relativa à idealidade. Descrevem-se seguidamente as principais etapas da sua elaboração.

1. Construção do instrumento e validação teórica dos itens

A primeira etapa consistiu na formulação dos itens do questionário, após identificação e definição das dimensões principais de justiça que constituem as linhas teóricas organizadoras e da identificação dos princípios gerais de justiça válidos para cada dimensão; a partir destes princípios podem ser inferidos critérios que permitam avaliar da justiça ou injustiça de uma dada ação ou situação pedagógica. Dimensões, princípios e normas de justiça e respectivas implicações pedagógicas foram articulados de modo a fundamentar a elaboração dos itens dos questionários, permitindo compreender a pertinência e a razão de ser de cada item, como de seguida se explicita. Foram consideradas três dimensões principais de justiça, a saber, distributiva, justiça como reconhecimento e justiça como cuidar e, em cada grande dimensão, várias sub-dimensões.

Justiça distributiva: igualdade e equidade. Vários autores (Grisay, 1984; Demeuse, Crahay & Monseur, 2001; Crahay et al., 2003; Dubet & Duru-Bellat, 2004) identificam e analisam os princípios de justiça igualitária considerados mais relevantes em educação, assim como a natureza da igualdade que cada um implica: igualdade de oportunidades, de tratamento, de aprendizagens e de resultados. Sendo princípios reguladores das políticas e dos sistemas educativos, são os seus efeitos nas escolas, ao nível das decisões organizacionais e pedagógicas, das interações e práticas do quotidiano escolar que se procura compreender e problematizar.

Igualdade de oportunidades. Nas sociedades democráticas liberais, o princípio da igualdade de oportunidades tem sido o mais comumente aceite como princípio de justiça educativa. Significa que todos podem aceder em condições de igualdade ao sistema educativo e que as regras deste são iguais para todos, indicando a pretensão de que a origem social dos

alunos não interfira no sucesso escolar. É um princípio que funciona, em primeiro lugar, a montante da escola, isto é, que define as condições de acesso à educação e que reflete a igualdade formal de todos no que diz respeito a direitos considerados fundamentais nas sociedades democráticas. Tratando todos os alunos como iguais e distribuindo os bens educacionais de acordo com as regras de justiça instituídas, os sistemas educativos e as escolas visam assim contribuir para a promoção da justiça social.

Igualdade de tratamento. Este princípio determina que sejam garantidas a todos os alunos as mesmas condições de aprendizagem, partindo do pressuposto de que todos têm a capacidade de aprender o que é considerado fundamental. Não obstante, também os seus defensores admitem diferenças naturais de aptidão ou de capacidades entre os indivíduos, assim como desigualdades quanto aos resultados escolares, desde que todos os alunos tenham usufruído de condições de aprendizagem com idêntica qualidade. Preconizam, por isso, um modelo de escola única e inclusiva, com um tronco comum de aprendizagens no ensino básico. Formas de tratamento dos alunos em contexto de aula podem ser mais ou menos igualitárias, tal como diversos estudos mostram e discutem: atenção, tempo, ajuda individual do professor, modos de lidar com a indisciplina (Tirri, 1998; Colnerud, 2006); estímulos e repreensões; critérios de classificação e avaliação dos alunos (Dalbert, Schneidewind & Saalbach, 2007).

Igualdade das aprendizagens. Os defensores do princípio da igualdade de aprendizagens pretendem resultados iguais, pelo menos para um nível básico de conhecimentos ou de competências essenciais. Tomam como suposto que as características individuais são modificáveis e que as potencialidades de aprendizagem podem aumentar. Recusam, por isso, todas as formas de discriminação escolar que acentuem as desigualdades iniciais, procurando reduzir essas desigualdades mediante procedimentos pedagógicos de apoio e práticas de avaliação formativa.

Quadro 3. *Itens da Dimensão Igualitária da Justiça.*

N.º Item	Conteúdo do Item
Os meus professores	
1.	Fazem os possíveis para que todos os alunos tenham boas notas.
2.	Ensinam todos os alunos da mesma maneira.
3.	Ajudam todos os alunos por igual.
6.	Tratam todos os alunos da mesma maneira.
7.	Prestam atenção a todos os alunos por igual.

A intenção que subjaz ao princípio da igualdade de aprendizagens é a de contrariar a tendência para a reprodução das desigualdades sociais de partida, isto é, que sejam os alunos filhos de famílias desfavorecidas a ocupar os empregos menos qualificados, na sequência dum percurso escolar marcado pelo insucesso e, muitas vezes, pela desvalorização da autoimagem. Ora, de acordo com a concepção de justiça de Walzer, escola e mundo do trabalho constituem esferas diferentes, pelo que as desigualdades que afetam uma não devem ser determinantes do que acontece na outra. Os itens que se pensa representarem a dimensão *igualdade* da justiça distributiva são os que constam do Quadro 3.

Equidade /diferenciação. Enquanto alguns dos bens educativos são distribuídos de forma igualitária, outros sê-lo-ão de forma proporcional às necessidades dos alunos, como é o caso dos apoios individuais ou do ensino especial. Assim sendo, a justiça envolvida na educação, pela sua complexidade, deverá ir além da perspectiva formalmente igualitária para ter em consideração uma pluralidade de princípios que possam ser articulados quer com a diversidade dos alunos quer com a dos bens a distribuir, o que significa uma abordagem em termos de equidade e de diferenciação.

Assim, o princípio da igualdade de oportunidades ganharia um conteúdo objectivo, justificando práticas que atendessem às necessidades de cada aluno, como pretendem Dupriez & Dumay (2007), em lugar de um ensino igual para todos. A escola única e o ensino unificado não são garantia de igualdade, dadas as diferenças de toda a espécie entre os alunos, por um lado e, por outro, os diferentes meios socioeconómicos de implantação das escolas (Crahay et al, 2003; Dubet & Duru-Bellat, 2004) e, ao nível destas, as regras de constituição de turmas e de atribuição de professores a cada turma (Sá & Antunes, 2007; Antunes & Sá, 2008).

Quadro 4. *Itens da Dimensão Equitativa da Justiça.*

N.º Item	Conteúdo do Item
Os meus professores	
8.	Ajudam mais os alunos que têm mais dificuldades em aprender.
12.	Dão mais atenção aos alunos que têm notas mais fracas.
13.	Explicam as mesmas coisas de maneiras diferentes para que cada aluno possa entender melhor.
14.	Variam a maneira de dar as aulas para que cada aluno possa aprender bem.
25.	Variam as formas de avaliar os alunos para todos poderem ter bons resultados.
56.	Se algum aluno precisar de mais tempo para fazer um trabalho na aula, os meus professores dão-lhe mais tempo.

Para isso, a organização pedagógica das escolas exigiria dos professores formas diferenciadas de ensinar na mesma turma, que envolvessem os alunos na produção do seu conhecimento e estimulassem a articulação entre as aprendizagens escolares e extraescolares; e também a criação de percursos curriculares diferenciados, capazes de corresponderem aos interesses e às motivações dos estudantes. Considera-se que os itens constantes do Quadro 4 representam a dimensão equidade / diferenciação.

Justiça retributiva. Esta dimensão de justiça educativa diz respeito à retribuição dada aos alunos em função do comportamento e dos desempenhos escolares, isto é, do mérito e do demérito de cada um. Sem pôr em causa o princípio da igualdade de oportunidades, admite-se que os resultados escolares sejam desiguais, desde que proporcionais às aptidões de partida e ao trabalho de cada estudante. Admite-se, igualmente, que sejam penalizados os comportamentos de indisciplina e valorizados os comportamentos respeitadores das normas escolares. Consideraram-se representativos desta dimensão os seguintes itens descritos no Quadro 5.

Quadro 5. *Itens da Dimensão Retributiva da Justiça.*

N.º Item	Conteúdo do Item
Os meus professores	
11.	Só castigam os alunos quando eles merecem.
15.	Elogiam qualquer aluno sempre que ele merece.
27.	São justos nos castigos que aplicam aos alunos.
28.	São justos na avaliação dos alunos.
Nesta escola	
50.	São os alunos mais estudiosos os que têm melhores notas.
52.	As minhas notas estão de acordo com o meu tempo de estudo.
55.	As minhas notas estão de acordo com os resultados que eu tenho nos testes e nos trabalhos.
57.	São os alunos mais inteligentes os que têm melhores notas.

Justiça como reconhecimento. No âmbito das teorias da justiça como reconhecimento, vários autores (Young, 1990; Taylor, 1998; Fraser, 1997, 2003) advogam a adopção de políticas de diferenciação que, reconhecendo a diversidade identitária de indivíduos e de grupos, possam corrigir o que consideram ser a injustiça do tratamento imparcial próprio da justiça distributiva das sociedades liberais. O reconhecimento recíproco e simétrico, traduzido no princípio do respeito igual devido a todos por todos, pode inspirar modelos de educação que preparem o caminho para formas diversas mas igualitárias de participação social e política, assentes no respeito pelos direitos individuais, mas tendo ao mesmo tempo em conta a identidade cultural dos cidadãos.

Inclusão. Neste sentido, têm sido propostas medidas educativas que estimulem a inclusão da multiculturalidade (Foster, 1990; Araújo & Pereira, 2005), como a diferenciação curricular, de modo a incluir as diferentes experiências culturais dos alunos e das suas comunidades (Aronowitz, 2005) e procurando conciliar os direitos dos indivíduos com os direitos culturais das comunidades (Audard, 2002). Caracterizando a inclusão como um processo que procura permanentemente as melhores formas de lidar com a diversidade dos alunos, Ainscow (2005) vê na diversidade um estímulo para a melhoria das aprendizagens e realça as vantagens das práticas escolares inclusivas para a assiduidade, a participação e o sucesso de todos os alunos, sobretudo para os que estejam em risco de marginalização, de exclusão ou insucesso. No Quadro 6 apresentam-se os itens relativos à inclusão.

Quadro 6. *Itens da Dimensão Inclusão.*

N.º Item	Conteúdo do Item
46.	Aceitamos bem os colegas que têm comportamentos diferentes dos nossos.
47.	Os meus colegas dão-se bem comigo mesmo que eu tenha uma religião diferente da que eles têm.
49.	Os alunos aceitam bem os colegas que vêm de outros países.
51.	Dou-me bem com colegas que têm costumes diferentes dos meus.
53.	Quando temos colegas que vêm de outros países, os meus professores ensinam-nos coisas acerca das culturas deles.
60.	Aceitamos bem os colegas que são diferentes de nós na forma de vestir ou de usar o cabelo.
66.	Sinto-me bem recebida/o.
68.	Gosto de ter colegas que vêm de outros países.

Discriminação. Formas de tratamento que diferenciem num sentido negativo, isto é, que façam das diferenças individuais motivos para tratamento desigual que beneficie uns e prejudique outros, são consideradas discriminatórias; em que medida acontecem na escola situações que sejam sentidas pelos alunos como discriminação é o que se pretende compreender. Os itens que se seguem no Quadro 7 representam esta dimensão.

Quadro 7. *Itens da Dimensão Discriminação.*

N.º Item	Formulação do Item
Os meus professores	
9.	Tratam melhor os alunos que têm melhores notas.
16.	Dão mais atenção aos melhores alunos.
18.	Tratam de modo diferente as raparigas e os rapazes.
19.	Dão notas piores aos alunos que se comportam mal.
24.	Desculpam mais coisas aos alunos que têm melhores notas.
Nesta escola	
43.	São sempre os mesmos alunos que são elogiados.
58.	São sempre os mesmos alunos que são castigados.

Respeito. Admitindo que, na escola, coexistem esferas de justiça distintas, a esfera dos desempenhos académicos não deve interferir nas formas de tratamento dos alunos. Como escrevem Dubet & Duru-Bellat (2004, p. 112), “uma escola justa reconhece-se pelo facto de tratar bem os «vencidos», de não os humilhar, não os ferir, de preservar a dignidade e a igualdade em relação aos outros”, o que significa respeitar o valor próprio de cada um como uma esfera de justiça autónoma. Os itens para esta dimensão são os que constam do Quadro 8. A relevância que aqui é atribuída à dignidade individual e ao respeito mútuo como forma de mediação está em sintonia com o pensamento de Rawls (2002); de facto, o filósofo considera a dignidade, designada também como autoestima, um bem fundamental que, além de conferir ao sujeito o sentido do seu próprio valor, lhe dá a convicção do valor do seu projeto de vida, pelo qual vale então a pena trabalhar. Por isso, uma escola que promova o respeito entre todos os seus membros cultiva a reciprocidade e a harmonia nas relações interpessoais, a igualdade de tratamento, a capacidade de escuta e a manutenção da ordem e da disciplina (Braithwaite, 2002; Hansson, 2008) como condições de justiça.

Quadro 8. *Itens da Dimensão Respeito.*

N.º Item	Conteúdo do Item
Os meus professores	
22.	Tratam bem todos os alunos, mesmo quando eles se portam mal nas aulas.
23.	Respeitam as opiniões dos alunos, mesmo quando não concordam com elas.
Nesta escola	
29.	Todos os alunos respeitam os professores.
39.	Todos os alunos se respeitam uns aos outros.
45.	Todos os alunos são tratados com o mesmo respeito, sejam quais forem as suas diferenças.
59.	Tratamos todos os colegas, sejam raparigas ou rapazes, com o mesmo respeito.
65.	Sinto que os meus professores me respeitam.

Participação. Uma escola justa poderá programar a sua acção de modo a dotar os alunos com competências que lhes permitam, mais tarde, reivindicar e promover a justiça social: entre elas, a de se pensarem como sujeitos de justiça e de direitos. Será uma tarefa da escola, então, o desenvolvimento de competências práticas de argumentação, preparando os jovens para o debate e a negociação num plano de igualdade com os seus interlocutores (Meuret, 2000), como condições necessárias para o exercício efectivo de direitos em situações sociais e políticas determinadas. Ora, se a posse de competências de argumentação racional é crucial para a operacionalização da justiça como reconhecimento, não o será menos a capacidade de evitar e prevenir as ofensas à dignidade, quer no plano das interações pessoais

quer no das relações institucionais. É que, como argumenta Honneth (2003, p. 114), “o núcleo de todas as experiências de injustiça” reside nos fenómenos de humilhação e desrespeito que acompanham o não reconhecimento social, do qual as desigualdades materiais são igualmente formas de manifestação. O Quadro 9 mostra os itens relativos à participação.

Quadro 9. *Itens da Dimensão Participação*

N.º Item	Conteúdo do Item
Os meus professores	
4.	Encorajam todos os alunos a dizerem o que pensam sobre as coisas estudadas nas aulas.
5.	Pedem aos alunos sugestões para melhorar a escola.
Nesta escola	
33.	Temos um espaço para contestarmos as coisas que nós achamos injustas na escola.
48.	Os alunos sugerem aos professores ideias para melhorar as aulas.

Por estas razões, alguns autores sugerem um modo de organização do espaço escolar que proporcione condições de aprendizagem da cidadania participativa, com referências específicas aos princípios do direito, dos direitos humanos e da democracia (Bickmore, 2001; Haeberli & Audigier, 2004). A educação concorreria assim para a construção duma justiça democrática, capaz de satisfazer as necessidades universais de reconhecimento, de promover a participação social e a cidadania ativa; num sentido imediato, facilitaria a auto-regulação da disciplina na aula (Sabbagh, Resh, Mor & Vanhuyse, 2006).

Justiça como cuidar. Os defensores desta concepção de justiça educativa entroncam-na na convicção de que deveria ser preocupação prioritária da sociedade o cuidar das crianças, educando-as para a não-violência e para a valorização do trabalho honesto e assegurar a todas condições para uma vida adulta responsável e activa nas suas comunidades. Estas finalidades educativas reclamam pedagogias orientadas para o cuidar, focalizadas no desenvolvimento pessoal e social de cada aluno e no cultivo de valores relacionais como amizade, lealdade, solidariedade (Noddings, 1997); manifestam-se no modo como o professor responde às necessidades e aos interesses dos alunos enquanto pessoas singulares, como os orienta nas suas escolhas e percursos individuais, num processo contínuo de atenção, escuta, estímulo e apoio. Os itens que se seguem representam a justiça como cuidar:

26. Os meus professores estão sempre prontos a ajudar-me a resolver algum problema que eu tenha na escola.

61. Sentimos que os professores gostam de nós.

64. Quando tenho um problema pessoal, sei que há sempre algum professor a quem posso pedir ajuda.

Justiça convivencial. A dimensão de convivialidade da justiça remete para uma concepção da escola como “organização comunicativa e convivencial” (Estêvão, 2008), na qual a convivência seria facilitada pela adopção de práticas dialógicas e participativas e pelo cultivo de valores democráticos, de tolerância e de atenção aos outros.

Na linha das éticas do cuidar, entendido o cuidar num sentido lato, alguns autores consideram que interacções justas podem legitimamente ser vistas como manifestações de atitudes de cuidar, (Blizek, 1999; Katz, 1999; Strike, 1999) e que nestas interações têm lugar experiências vividas como justas ou injustas pelos sujeitos nelas envolvidos, consoante as ações são percebidas como mais ou menos igualitárias, mais ou menos gratificantes do ponto de vista da auto-estima, da auto-imagem e dos afectos. Ao mesmo tempo que atende às necessidades individuais dos alunos na perspectiva do cuidar, o professor pode também operacionalizar valores democráticos na aula, estimular a aquisição de métodos de trabalho individuais e cooperativos, cultivar o cumprimento de regras, a manutenção da disciplina na aula e formas negociadas de resolução de conflitos, concorrendo assim para o desenvolvimento do sentido de justiça dos jovens (Colnerud, 2006) e estimulando neles o gosto por formas harmoniosas de relacionamento.

Quadro 10. *Itens Relativos à Convivialidade e ao Bem-estar*

N.º Item	Conteúdo do Item
Os meus professores	
17.	Castigam qualquer aluno sempre que ele não cumpre as regras da escola.
20.	Ensinam os alunos a ouvirem-se uns aos outros.
21.	Encorajam os alunos a ajudarem-se uns aos outros.
Nesta escola	
38.	Os alunos são castigados sempre que são mal-educados com os professores.
40.	O que é mais importante é aprender a viver em sociedade.
41.	Os alunos são castigados sempre que maltratam os colegas.
42.	Todos alunos são bem-educados com os professores.
54.	Aprendemos a resolver os nossos desentendimentos sem violência.
62.	Os alunos gostam dos professores.
69.	Os alunos gostam uns dos outros.
30.	O que é mais importante é o bem-estar dos alunos.
31.	Todas as pessoas se esforçam para criar um ambiente amigável.
32.	Eu comporto-me bem nas aulas para não prejudicar os meus colegas.
34.	Temos sempre um bom ambiente nas aulas para podemos trabalhar e aprender.
35.	Os alunos preocupam-se com o bem-estar dos colegas.
36.	Os alunos tratam-se bem uns aos outros.
37.	Os meus colegas ajudam-me quando eu tenho alguma dificuldade.
63.	Os alunos ajudam os professores a criar um bom ambiente nas aulas.
67.	Todos os alunos se sentem em segurança.

Pensada desta forma mais abrangente, a dimensão de cuidar da justiça educativa denota sobretudo o interesse em criar escolas que sejam comunidades, às quais alunos e professores se sintam vinculados pelo sentimento de pertença e de bem-estar. Os itens que se pensa representarem esta dimensão de justiça estão repartidos pelas sub-dimensões *convivialidade* e *bem-estar*, constantes do Quadro 10.

2. Validação do questionário

Uma vez construído o questionário, teve início a sua validação facial, isto é, a validação do conteúdo dos itens; para isso, o questionário foi submetido à apreciação de quatro especialistas credenciados, acompanhado da fundamentação teórica das dimensões que o compõem e da correspondência entre estas e cada um dos itens. Os comentários recebidos, envolvendo sugestões de alteração ou acrescentamento, incidiram sobre o conteúdo dos itens e sobre a correspondência entre itens e dimensões; as apreciações corroboraram na generalidade as opções feitas. Foram sugeridos novos itens que contemplassem os seguintes aspectos: (1) questões específicas sobre diferenças étnicas e de género, para além das questões relativas a diferenças culturais já contempladas; (2) nestas, uma questão sobre diferentes usos de vestuário e cabelos (3) uma questão relativa à estima entre os alunos; (4) mais uma questão aberta, focalizada no que os alunos pensam ser mais importante nas aulas; (4) no domínio dos “dados gerais”, uma questão sobre a nacionalidade dos alunos e outra sobre a dos seus pais. As sugestões referidas foram tidas em conta e, por conseguinte, o questionário sofreu as alterações correspondentes, ao longo de um processo de sucessivas reformulações. Relativamente a cada item, os sujeitos são solicitados a posicionar-se numa dupla escala — “situação real” e “situação de justiça” — de cinco pontos. Na primeira escala, da realidade, o nível 1 corresponde a “nunca acontece” e o nível 5 a “acontece muitas vezes”; na escala da situação de justiça ideal o nível 1 corresponde a “nada justo” e o nível 5 a “completamente justo”.

O questionário (Anexo C1) foi pilotado através da sua aplicação a alunos em condições de idade e de escolaridade semelhantes às daqueles que fizeram parte do estudo. Foram inquiridos 91 alunos de duas escolas, uma do concelho de Lisboa e outra do concelho da Amadora, distribuídos da seguinte forma: 26 alunos do 7.º ano, 26 do 8.º e 39 alunos do 11º ano. A última versão do questionário (Anexo C2) foi distribuída, nas duas escolas envolvidas no estudo, a todos os alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. Na *Escola das Amendoeiras* foram entregues 467 questionários e devolvidos 342; no entanto, por não estarem completamente respondidos, apenas foram considerados 256 (54,8%). Nesta escola, a

distribuição etária dos respondentes é a seguinte: 34,5% entre 12 e 14 anos, 55,1% entre 15 e 17 anos e 10,5% entre 18 e 22 anos; quanto ao sexo: 50,4% feminino e 49,6% masculino. Na *Escola das Oliveiras* foram 1090 os questionários distribuídos e devolvidos 890, estando completamente respondidos 808 (74,1%). Dos respondentes, 52,2% eram do sexo feminino e 47,8% do sexo masculino; quanto à faixa etária, 32,2% estavam entre os 11 e os 14 anos, 61,7% entre 15 e 17 anos e 6,2% entre 18 e 20 anos. Os dados foram tratados por SPSS.

Quadro 11. *Consistência Interna do Itens Referentes à Realidade e Idealidade das Dimensões de Justiça*

Dimensão de justiça	Sub-dimensões	Itens	α de Cronbach		
			Realidade	Idealidade	Global
Justiça distributiva	Igualdade	1, 2, 3, 6, 7	0,828	0,842	0,818
	Equidade	8,10, 12, 13,14, 25, 28, 56	0,652	0,721	0,767
Justiça retributiva	Retribuição	11, 15, 27, 44, 50, 52, 55, 57	0,652	0,740	0,820
Justiça como reconhecimento	Respeito	22, 23, 29,39, 45, 59,65	0,700	0,780	0,791
	Participação	4, 5, 33, 48	0,567	0,697	0,639
	Inclusão	46, 47, 49, 51, 53, 60, 66, 68	0,756	0,853	0,849
	Discriminação	9, 16, 18, 19, 24, 43, 58	0,714	0,734	0,692
Justiça como cuidar	Cuidar	22, 26, 61, 64	0,612	0,666	0,680
Justiça convivial	Convivialidade	17, 20,21, 38, 40, 41 42, 54, 62, 69	0,763	0,845	0,833
	Bem-estar	30, 31, 32, 34, 35, 36,37, 63, 67	0,769	0,896	0,857

Testes realizados. Para a avaliação da consistência interna do questionário, foi realizado o teste de Cronbach para cada uma das dimensões de justiça. Os resultados, que podem ser lidos no Quadro 11, mostram que (1) relativamente à escala da realidade, o α é considerado adequado nas dimensões Igualdade, Inclusão, Discriminação, Convivialidade e Bem-estar; é considerado moderado nas dimensões Equidade, Retribuição e Respeito e baixo na dimensão Cuidar. (2) Em relação à escala da idealidade, o referido valor é tido como adequado em todas as dimensões excepto Participação e Cuidar, nas quais é considerado moderado. (3) Globalmente, o valor de α é considerado adequado nas dimensões Igualdade, Equidade, Retribuição, Respeito, Inclusão, Convivialidade e Bem-estar; moderado, nas dimensões Participação e Discriminação e baixo na dimensão Cuidar.

A fim de verificar se eram significativas as diferenças entre as médias da escala de realidade e as da idealidade na *Escola das Oliveiras* e na *Escola das Amendoeiras*, realizou-se o teste *T-Student com amostras emparelhadas*. Os resultados, constantes do Quadro 12, mostram que, em ambas as escolas, todas são significativamente diferentes ($p. < 0.05$), com excepção da dimensão equidade, que apresenta $p. > 0.05$.

Calcularam-se ainda as correlações entre a escala de realidade e a de idealidade em cada escola: na *Escola das Amendoeiras*, as correlações são moderadas, sendo elevadas nas dimensões *Justiça Retributiva* ($r=0,585$), *Inclusão* ($r=0,573$) e *Cuidar* ($r = 0,521$). Na *Escola das Oliveiras* as escalas apresentam correlações moderadas, sendo os valores significativos para todas as dimensões ($p. < 0.05$), excepto na dimensão *Discriminação* ($p. > 0.05$)

Quadro 12. *Comparação entre Médias de Realidade e Idealidade das Dimensões de Justiça nas Escolas das Oliveiras e das Amendoeiras*

Dimensões	t		Dif.		Sig.	
	Oliveiras	Amendoeiras	Oliveiras	Amendoeiras	Oliveiras	Amendoeiras
Igualdade	-21,146	-4,151	768	221	0,000	0,000
Equidade	0,649	2,784	733	205	0,516	0,006
Retribuição	6,284	5,190	732	202	0,000	0,000
Respeito	-30,404	-8,498	755	209	0,000	0,000
Participação	-35,217	-12,347	774	226	0,000	0,000
Inclusão	-29,309	-7,887	746	225	0,000	0,000
Cuidar	-26,307	-7,926	761	223	0,000	0,000
Convivialidade	-32,837	-10,560	726	190	0,000	0,000
Bem-estar	-32,783	-10,725	756	201	0,000	0,000
Discriminação	34,662	10,658	728	202	0,000	0,000

Análise dos Dados e Apresentação dos Resultados

Os dados provenientes dos documentos reguladores das escolas, das entrevistas e do questionário foram sujeitos a análises específicas e interpretados segundo categorias cuja organização se sintetiza em quadros.

Documentos reguladores

Tendo sido identificadas as categorias estruturantes de cada um dos documentos referidos e as dimensões que as definem, procedeu-se à comparação das mesmas procurando o seu possível englobamento em categorias mais gerais, de modo a obter uma conceptualização coerente e sintetizadora de todos os documentos analisados. Deste processo resultaram as categorias e respectivas dimensões, emergentes dos documentos de cada escola.

São estas categorias que organizam a análise do tema “Princípios e Normas de Justiça Emergentes dos Documentos Orientadores da Escola”.

Cada categoria é definida por várias dimensões; e estas, por sua vez, são caracterizadas descritivamente por indicadores que constam dos quadros de resultados. Cada uma das dimensões em que se decompõe uma categoria designa uma característica definidora e concorre, desse modo, para a sua compreensão; por sua vez, cada dimensão sintetiza segmentos de texto cujo sentido é denotado por ela.

Na *Escola das Oliveiras*, a análise conduziu indutivamente à elaboração de três categorias: (1) *Eficácia e eficiência*, (2) *Ambiente educativo* e (3) *Referenciais Axiológicos da escola*. O *Ambiente educativo*, por exemplo, é caracterizado pelo “rigor e exigência”, pela “reflexividade”, pela “autoridade do professor” e pela “colaboração com as famílias”.

Na *Escola das Amendoeiras* a análise indicou duas categorias coincidentes com as da *Escola das Oliveiras* — *Ambiente educativo* e *Referenciais Axiológicos da escola*; emergiram, porém duas categorias distintas: *Inclusão* e *Missão da Escola*, construídas indutivamente a partir dos textos. A *Missão da escola*, por exemplo, define-se pelas dimensões “focalização na empregabilidade” e pela “promoção do sucesso” dos alunos.

Entrevistas

Uma vez transcritas, as entrevistas foram sujeitas a análise de conteúdo, processo de redução e apresentação dos dados de modo a que, a partir deles, sejam possíveis inferências (Atkinson & Delamont, 2005). Foi feita uma primeira leitura de cada texto que permitiu identificar os temas abordados por cada um dos respondentes; uma segunda leitura conduziu ao reconhecimento de subtemas e ramificações dos temas gerais, dando-se então início ao processo de codificação e de categorização. A terceira leitura teve como objecto o texto frase a frase, de modo a identificar as frases ou segmentos de texto com idêntico sentido, constituindo assim unidades de sentido, a cada uma das quais foi atribuído um código; deste modo, obteve-se uma primeira organização selectiva, sendo o procedimento usado em todos os textos, um por um. Foi depois possível reunir todos os segmentos aos quais fora atribuído o mesmo código, compará-los e dar-lhes organização sob formas mais gerais e capazes de os integrar. Estas formas integradoras, que emergem dos textos, são os descritores das características dum fenómeno, o qual é pensado mediante uma representação ou um conceito sintetizador dessas mesmas características. No presente estudo, características como massificação e desvalorização da escola são dimensões definidoras do fenómeno pensado sob o conceito *imagem social da escola enquanto instituição*; por sua vez, a dimensão “escola

desvalorizada” organiza segmentos de texto que significam a percepção, por diversos respondentes, de que a escola e os professores serão hoje menos valorizados socialmente do que outrora.

Quando dois ou mais conceitos, comparados entre si, parecem pensar aspectos diferentes, mas complementares, duma realidade complexa, revelando por isso afinidades, é possível subsumi-los num conceito mais geral e abstracto, ou categoria (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Por exemplo, *a igualdade perante a escola, a igualdade de ensino e de aprendizagem e de avaliação dos alunos* são conceitos que se articulam sob um conceito mais abrangente, ou categoria — *Igualização* —, apresentando-se como dimensões desta e contributos para a sua definição. As dimensões definidoras das categorias são de origem empírica, isto é, indutivamente emergentes dos dados à medida que se foi processando o seu tratamento analítico; este processo envolveu reformulações diversas, sempre que um definidor, que inicialmente parecia concorrer para a compreensão de uma determinada categoria ou dimensão, afinal se revelava mais adequado à definição de outra. As categorias resultantes da análise das entrevistas aos professores permitiram a abordagem analítica do tema “Perspectivas dos Professores sobre a Justiça das Situações Escolares”.

Algumas das categorias foram elaboradas à luz do quadro conceptual e das próprias questões do estudo, enquanto outras foram empiricamente construídas a partir dos dados. Por isso, algumas categorias e subcategorias de análise das entrevistas são diferentes na *Escola das Oliveiras* e na *Escola das Amendoeiras*, como é o caso da subcategoria *Constrangimentos inerentes ao contexto social da escola*. Esta subcategoria conceptualiza as múltiplas referências, apenas no discurso dos professores da *Escola das Amendoeiras*, ao impacto do meio social de implantação da escola sobre as interacções que nela ocorrem. É, portanto, uma categoria empírica, tal como *Situações de justiça e injustiça associadas a constrangimentos sociais e políticos da escola*, categoria que emergiu empiricamente dos dados, como conceito agregador de todas as subcategorias e dimensões que a compõem. O processo de categorização pressupôs leituras sucessivas dos textos, de modo a captar a riqueza e a singularidade do discurso de cada sujeito e, simultaneamente, a salientar os aspectos comuns aos vários discursos. O confronto das categorias empíricas com as categorias a priori decorrentes do quadro conceptual exigiu um trabalho de abstracção e generalização, pelo qual determinações particulares (categorias empíricas) foram gradualmente subsumidas pelos conceitos gerais.

O tema “Perspectivas dos Alunos sobre a Justiça na Escola” foi analisado de acordo com uma estrutura categorial que se reporta às entrevistas aos alunos. Refira-se que a

interpretação dos dados do questionário foi realizada segundo estas mesmas categorias e que, na análise do tema referido, se conjugaram interpretações do questionário e das entrevistas, procedimento que permitiu simultaneamente ilustrar e fundamentar a leitura dos dados.

Validação da análise

A interpretação realizada por analistas exteriores à investigação ou a do próprio investigador decorrido algum tempo após a análise inicial permitem pôr à prova a adequação entre as categorias e os dados e, nessa medida, a consistência da categorização. As alterações resultantes da comparação entre as diferentes leituras interpretativas constituem, assim, formas de validação da análise ou, pelo menos, contributos para ela. Neste estudo, o processo de reajustamento da categorização foi reforçado pela submissão da análise ao olhar de outra leitora e pelo subsequente questionamento dos fundamentos de algumas categorias e da sua adequação aos fenómenos a interpretar. A partir do diálogo entre as leituras interpretativas foi então elaborado o sistema de categorias em função do qual se organizaram os dados. Por fim, procedeu-se à quantificação dos descritores, primeiro em cada texto separadamente, depois reunindo todas as referências a cada descritor nos vários textos.

Apresentação dos resultados

Os resultados são sintetizados em quadros, numerados de 13 a 34. Os quadros sintetizadores dos resultados da análise documental são constituídos por três colunas: a primeira destinada às categorias, a segunda às dimensões das categorias e seus definidores e a terceira às frequências (F), isto é, ao número total de ocorrências de cada definidor no conjunto dos documentos analisados. Os resultados da análise das entrevistas são igualmente resumidos em quadros, estes contendo mais uma coluna (n) correspondente ao número de sujeitos em cujo discurso ocorrem referências aos definidores de uma dada dimensão. A organização dos resultados dos questionários obedece à mesma estrutura: quatro colunas, a saber, (1) Categorias; (2) Dimensões; (3) Médias da escala de realidade, isto é, da apreciação da justiça das situações reais; (4) Médias da escala da idealidade, quer dizer, do ideal de justiça em relação à situação avaliada.

Todos os quadros são acompanhados de texto descritivo, no qual se esclarece o significado dos conceitos, isto é, das categorias e das dimensões que os descritores especificam. O uso de citações dos participantes, identificadas pelo nome fictício do sujeito e pelo número da página de onde foram retiradas, além de possuir uma função ilustrativa constituiu outra forma de validar a interpretação, por permitir o confronto do descritor com o seu contexto. Deste confronto pode resultar, como aconteceu diversas vezes no presente

estudo, a necessidade de repensar a relação entre um descritor e a categoria ou dimensão que inicialmente ele parecia especificar, por se constatar, na presença do seu contexto, que essa relação não é a mais adequada. Este processo de contextualização funcionará, assim, como uma espécie de justificação da interpretação produzida, sem esquecer, no entanto, que a selecção e a organização dos dados constituem já instâncias do processo interpretativo (Strauss & Corbin, 1990; Huberman & Miles, 1994), guiadas que são pelas questões e pelos objectivos do estudo. Ademais, a eleição do objecto e a formulação do problema de investigação reflectem uma opção epistemológica indissociável da natureza interpretativa da problemática a investigar.

CAPÍTULO V - RESULTADOS

Introdução

A investigação desenvolvida neste estudo parte do pressuposto de que a forma de distribuição dos bens educativos, os procedimentos organizacionais, as acções e os modos de relacionamento de professores e alunos na escola denotam e, ao mesmo tempo, contribuem para a configuração de um modo próprio de viver a, e na, escola cujas dimensões de justiça se pretende identificar e caracterizar. Supõe-se igualmente que os referidos procedimentos e acções, experienciados pelos sujeitos em situação, são sentidos e pensados por eles como mais ou menos justos e confrontados quer com o formalismo das normas escolares quer com a idealidade e subjectividade das suas concepções de justiça. Pressupõe-se, enfim, que a experienciação da justiça e da injustiça da e na escola e as respectivas interpretações são desenvolvidas e organizadas pelos sujeitos de forma discursiva, dando lugar a narrativas mais ou menos reflectidas das quais emergem conceptualizações de escola justa e de justiça escolar. São estas conceptualizações que se pretende identificar e caracterizar, bem como problematizar a sua possível relação com o *ethos* de escola. Assim, indaga-se em que medida e por que forma as representações de justiça, bem como as práticas e interacções de alunos e professores, interpretáveis em termos de justiça, concorrem para a emergência de uma justiça dominante e específica da escola; e em que medida, em escolas implantadas em meios socioculturais e económicos distintos, essas acções e representações de alunos e professores denotam a dominância de diferentes justiças.

Atendendo à potencial conflitualidade das interacções e práticas escolares, inerente à diversidade dos sujeitos agentes e respectivos interesses e à pluralidade axiológica que os caracteriza, afigura-se pertinente, por um lado, a identificação das situações que maiores conflitos envolvem e, por outro, da natureza desses conflitos. Ademais, a natureza social e política da instituição escolar, bem como as características económicas, culturais e sociais do respectivo meio de implantação transportam para o interior da escola reivindicações e expectativas assentes em entendimentos de justiça plurais e dificilmente conciliáveis, cuja satisfação é por isso problemática. Justifica-se, pois, que se questione como são interpretadas pelos professores e pelos alunos, em termos de justiça, as situações de tensão e conflito que ocorrem na escola, aconteçam elas no âmbito da relação pedagógica no espaço da aula, no das

relações de trabalho entre docentes ou entre os alunos, ou ainda no do relacionamento entre os pais dos alunos e os professores.

A compreensão dos pontos de vista dos sujeitos — professores e alunos — resultou da conjugação de dados provenientes de três fontes principais: entrevista, questionário para alunos e observação de situações escolares diversas; a caracterização dos princípios normativos da escola emergiu dos principais documentos reguladores produzidos por cada uma. A análise do discurso docente, centrado nas tensões que percorrem vários campos de interação na escola, permitiu identificar não apenas os que mais frequentemente dão lugar a diferentes e discordantes sentimentos e interpretações de justiça, mas também as práticas pedagógicas que configuram maiores desafios ou problemas, quando consideradas numa perspectiva de justiça. Ao mesmo tempo, é notória a distinção entre situações reais de justiça ou injustiça na escola e conceptualizações de justiça, sejam elas valores ou princípios de acção, configuradoras dum ideal de escola justa e de justiça educativa. Estas duas linhas discursivas — a da realidade e a da idealidade da justiça na escola — constituem portanto dois eixos temáticos, distintos mas dialecticamente articulados. Acresce ainda que o discurso dos professores, tanto o que se reporta à escola em geral como o que se refere especificamente àquela em que desenvolvem a sua prática profissional, denota o reconhecimento de circunstâncias, situações e julgamentos que, embora exteriores à escola, condicionam a justiça dos procedimentos escolares. A abordagem interpretativa do discurso docente foi referenciada às seguintes questões orientadoras. Daí resultou a identificação de temas dominantes, a saber,

Quanto aos pontos de vista dos alunos, a sua caracterização recorre sobretudo aos dados provenientes do questionário. Organizado numa dupla escala de realidade e idealidade, o instrumento permitiu identificar simultaneamente as percepções relativas às formas como a justiça ou a injustiça é experienciada na escola e a idealidade que as confronta. Para o aprofundamento das perspectivas de justiça dos alunos foram realizadas entrevistas focalizadas nas suas vivências escolares, nos sentimentos que as acompanham, nas expectativas sobre a escola e os professores, nos seus ideais de justiça. A análise do discurso discente relativo a procedimentos dos professores fez emergir diferenças, sobretudo quanto às dimensões da justiça distributiva mais valorizadas.

Ora, tendo em conta que as escolas nas quais se centrou o estudo de caso da presente investigação, designadas *Escola das Oliveiras* e *Escola das Amendoeiras*, estão implantadas em meios social, económica e culturalmente contrastantes, a consciência desses contrastes e dos seus possíveis efeitos na justiça da escola transparece no discurso dos docentes e

discentes entrevistados. Por isso se apresentam separadamente os resultados relativos à *Escola das Oliveiras* e à *Escola das Amendoeiras*.

O capítulo divide-se em duas partes, uma relativa a cada escola. Cada parte está organizada em três secções; na primeira, “Organização das Práticas Escolares: Princípios de Justiça e Normas Emergentes dos Documentos Orientadores”, caracterizam-se as orientações normativas, curriculares, pedagógicas e axiológicas enunciadas nos documentos, pensadas como estruturantes da acção da escola. Nesta secção, a análise é referenciada à questão *Que princípios de justiça presidem à organização das práticas e à distribuição dos bens educativos*. Na segunda secção, “Princípios e Práticas de Justiça dos Professores e Perspectivas sobre a Justiça das Situações Escolares”, identificam-se temas dominantes no discurso docente, a saber: (1) Condicionantes sociopolíticas da justiça da escola, relativas à influência que factores externos, como o contexto local e a imagem social da instituição exercem sobre ela; alguns aspectos da legislação educacional são avaliados pelas consequências mais ou menos justas da sua aplicação escolar. (2) Práticas e situações de justiça e injustiça geradoras de discordância, envolvendo opções curriculares e pedagógicas que convocam diferentes princípios de justiça. Na terceira secção, “Ideais de Justiça dos Alunos e Perspectivas sobre a Justiça na Escola”, abordam-se apreciações e idealizações dos estudantes relativas à justiça distributiva e retributiva, ao respeito, à participação e à discriminação na escola. Nestas duas secções, a análise tem como referencial a questão *Em que medida, e por que formas as representações de justiça e as práticas e interacções de alunos e professores concorrem para a emergência de uma justiça que seja dominante na escola*. Finalmente, saber se existem ou não diferenças entre escolas relativamente às concepções de justiça é a questão para cuja resposta as anteriores concorrem, aquela que permite construir, em termos de justiça, a imagem identitária de cada escola.

ESCOLA DAS OLIVEIRAS

Organização das Práticas Escolares: Princípios de Justiça e Normas Emergentes dos Documentos Orientadores

Nos documentos orientadores dos procedimentos escolares e nas deliberações dos órgãos de governação transparecem normas, princípios e valores que podem ser entendidos como referenciais de justiça da escola. Os documentos denotam, por um lado, uma escola focalizada no sucesso académico e empenhada na eficácia e na qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos. Por outro lado, revelam a preocupação da escola com a criação das condições, isto é, do “ambiente educativo”, que melhor realizem essas finalidades e que contribuam para a afirmação de uma “cultura” escolar identitária. Os valores enunciados indicam os ideais de escola e de educação que configuram a acção dos professores e as relações interpessoais.

As principais dimensões analíticas, pela complexidade que envolvem, são definidas por sub-categorias, ou dimensões que concorrem para a sua compreensão. Por exemplo, a dimensão *Eficácia e eficiência* é explicitada pelas sub-dimensões “focalização nos resultados escolares”, “rentabilização dos recursos humanos disponíveis” e “medidas pedagógicas e organizacionais conducentes ao sucesso”. A dimensão *Ambiente educativo da escola* é caracterizada pelas sub-dimensões “rigor e exigência”, “reflexividade”, “autoridade do professor” e “colaboração com a família” na educação dos alunos; a dimensão *Referenciais axiológicos da escola* é definida pelos valores cultivados pela escola, dos quais assumem maior relevância nos documentos a participação, o mérito e inclusão.

Examinaram-se os seguintes documentos, que são identificados por siglas ao longo do capítulo: Projecto Educativo (PE); Regulamento Interno (RI); Relatório da reunião do Conselho Pedagógico - primeira, segunda e terceira (CP 1, 2 e 3); Relatório da reunião de Conselho de Directores de Turma (CDT); Orientações do Director para a revisão curricular do ensino básico (OD). Após análise de cada documento e a sua organização em categorias, estas foram comparadas e integradas, de modo a encontrar uma síntese categorial unificadora dos vários documentos, síntese que é objecto desta secção. São, pois, os documentos reguladores da escola o objecto de análise nesta secção; no entanto, recorre-se esporadicamente aos pontos de vista docentes, recolhidos nas entrevistas, a fim de ilustrar, corroborar ou contestar aspectos relevantes dos documentos.

Eficácia da escola

O investimento da escola na eficácia e na eficiência emerge como tema dominante nos documentos analisados (F=40). Esse investimento traduz-se, em primeiro lugar, na preocupação com os resultados dos alunos, tanto na avaliação interna como nas provas de aferição intermédia e nos exames nacionais; na procura e implementação de medidas de combate ao insucesso e de promoção do sucesso; e na preocupação com um bom posicionamento no *ranking* das escolas. Em segundo lugar, traduz-se nas referências à necessidade de rentabilização dos recursos disponíveis, neste caso o investimento dos professores na sua formação e as suas competências de cooperação, coordenação e supervisão. Ao mesmo tempo, os documentos denotam uma visão da governação da escola que assume o envolvimento com práticas empresariais de gestão da qualidade e de prestação de contas. Os resultados são apresentados no Quadro 13.

Focalização nos resultados escolares e medidas pedagógicas conducentes ao sucesso

Em diversos documentos da escola os resultados académicos dos alunos são tomados como objecto de particular atenção (F=15). Em cada período lectivo, as classificações internas nas várias disciplinas são analisadas pelos professores, depois de identificadas disparidades de classificação intra e inter-turmas. Os resultados desta análise e as subsequentes sugestões de remediação são apresentados pelos coordenadores de departamento ao conselho pedagógico que a partir delas delibera e decide as formas de actuação julgadas adequadas, a fim de reduzir o insucesso e melhorar globalmente as classificações dos alunos.

O incentivo e o reconhecimento do mérito académico levaram a escola a instaurar um “prémio de mérito”, destinado aos alunos que, “pelo seu trabalho e empenhamento na vida escolar, atinjam elevados padrões de desempenho reconhecidos pela comunidade escolar e que aliados a uma sólida formação cívica e moral constituam exemplos para os demais colegas” (RI, p.33). Em entrevista, o Director da escola reforça esta decisão, ao afirmar “nós temos que valorizar e destacar quem trabalha”, e explicita:

Entendo que a escola, para ir para a frente, tem que ser a junção de vários vectores e os vectores são o trabalho de todos para ... para quê? Para que ela seja uma casa respeitada, uma casa que dê aos miúdos os valores para que eles um dia, mais tarde, sejam cidadãos da Europa, do Mundo e que saibam estar, e que saibam estar... (EO/Dir, p. 17).

Pela criação deste prémio, a escola assume o cultivo duma axiologia na qual os jovens serão educados: “uma matriz de valores culturais que contribuam para a sua formação cívica e

reforcem a sua consciência de cidadania” (RI, p.33). Trabalho, empenhamento, sucesso, excelência são então os valores que fundamentam, de acordo com o Regulamento Interno, a exemplaridade académica que o prémio reconhece. A ênfase colocada nos resultados é justificada, por um lado, como assunção dum dever de excelência, numa lógica de “performatividade” e de sucesso, associado ao facto de esta escola ser objecto de grande procura e de os candidatos serem excedentários em face do número de vagas disponíveis. Por outro lado, corresponderá ao interesse dominante dos pais dos alunos: o de que os seus filhos obtenham classificações elevadas que lhes facilitem o acesso a cursos superiores associados às saídas profissionais mais prestigiadas.

Quadro 13. *Frequências Relativas à Eficácia nos Documentos Orientadores da Escola*

Categorias	Dimensões	Frequências
Focalização nos resultados escolares	- Ênfase nos resultados;	7
	- Análise das estatísticas da avaliação em cada período;	3
	- Análise das classificações discrepantes entre turmas;	3
	Meritocracia - Criação de um prémio de “mérito escolar”.	2
		F=15
Medidas pedagógicas conducentes ao sucesso	- Reforço de aulas de Português e Matemática para alunos com insucesso;	4
	- Trabalho colaborativo dos professores para recuperação dos alunos com dificuldades;	4
	- Treino de competências interpretativas dos alunos;	2
	- Desenvolvimento de capacidades estruturantes dos alunos;	2
	- Estratégias pedagógicas diferenciadas.	1
		F=13
Rentabilização dos recursos humanos disponíveis	- Coordenação e avaliação, pelos coordenadores de grupo, das actividades de ajuda aos alunos com dificuldades;	4
	- Maximização da rentabilidade da formação dos docentes;	2
	- Apologia da prestação de contas pelos professores;	2
	- Criação de “índices de rigor e qualidade” para as actividades de coordenação e de avaliação;	1
	- Reconhecimento de vantagens do ranking das escolas.	1
		F=10
Medidas de carácter organizacional	- Adopção de técnicas de gestão dirigidas para a melhoria do nível de desempenho e de prestação de serviços;	1
	- Participação da escola num projecto empresarial destinado ao desenvolvimento de “boas práticas de gestão nas escolas”.	1
		F=2
		F=40

Segundo o representante dos pais no conselho pedagógico, vários pais comparam as classificações atribuídas em cada disciplina nas diversas turmas do mesmo ano e comparam-nas também com classificações atribuídas noutras escolas da mesma área; através do respectivo representante no referido conselho pedagógico, manifestam o seu desagrado em

relação às classificações menos boas — alguns terão referido a intenção de transferir os filhos para outra escola, com receio de que tais classificações viessem a impossibilitar a candidatura aos cursos universitários pretendidos; mostram-se desagradados, também, com os procedimentos pedagógicos de alguns professores, aos quais atribuem a responsabilidade pelo insucesso. Na perspectiva do representante dos pais no conselho pedagógico, os resultados melhores ou piores dependem de o professor ter ou não “arte para convencer o aluno a estudar” (CP 2, p. 9).

Como medidas destinadas à melhoria da taxa de sucesso, a escola opta pelo reforço do número de horas lectivas semanais em português e matemática para os alunos dos 7.º e 8.º anos que mostrem maiores dificuldades (OD; CP1, p. 1) e pela adopção de estratégias pedagógicas diferenciadas. Além destas, considerando que os resultados menos bons nos testes estão muitas vezes associados a deficiências de leitura e interpretação das questões formuladas, o conselho pedagógico recomenda que sejam desenvolvidas e treinadas capacidades interpretativas dos alunos, assim como outras capacidades habitualmente não trabalhadas nas aulas, entre as quais as de análise de problemas, procura de soluções e sua fundamentação (CP 2, p.6; CDT, p.3).

Rentabilização dos recursos humanos disponíveis

Os documentos orientadores da escola mostram a relevância que aí assume a formação e a valorização profissional e científica do seu corpo docente e afirmam a intenção de, em benefício do desempenho da escola, retirar dessa formação o máximo proveito (F=14). Advoga-se, em primeiro lugar, a vantagem do trabalho colaborativo entre os professores, tendo em vista a preparação de estratégias de recuperação de alunos com dificuldades; em segundo lugar, preconiza-se o reforço da supervisão pelos coordenadores de disciplina ou de grupo curricular, focalizada na globalidade das práticas pedagógicas e, em particular, nas que visam o apoio e a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Com efeito, o Projecto Educativo prevê a “criação e / ou accionação de estruturas de coordenação / avaliação, como forma obrigatória de acompanhamento para as actividades lectivas / não lectivas em curso” (PE, p. 17), apontando para um modelo de supervisão que envolve avaliação dos pares, a desenvolver pelos professores que têm a seu cargo a coordenação do grupo disciplinar. O mesmo documento prevê ainda a “criação de índices de rigor e qualidade nas práticas de coordenação e de avaliação” (PE, p.17). Em sintonia, o Director da escola entende que o trabalho docente deve ser questionável, numa perspectiva de prestação de contas pelos professores: “Nós temos que ser questionados e temos que nos habituar a isso”

— sustenta; “não podemos ver o questionamento como duvidar do trabalho” (CP2, p. 7). Por sua vez, o representante dos pais no conselho pedagógico considera que os professores “precisam de se sujeitar à aferição” que são as provas nacionais intermédias de avaliação das aprendizagens dos alunos e afirma pretender um “ensino livre de questões políticas, sindicais e corporativas” (CP2, p.7). Ainda numa óptica avaliativa e graduadora, são reconhecidas algumas virtudes no *ranking* das escolas, por permitir uma apreciação comparativa do desempenho de cada uma do ponto de vista dos resultados dos alunos e, a partir daí, procurar as raízes do insucesso e as vias de remediação. O Director pronuncia-se nos seguintes termos: “É preciso saber em que é que os nossos alunos falham” e, por isso, “é importante que as pessoas olhem para os números, é o que espero dos meus profissionais desta casa” (CP2, p. 7). Uma conselheira corrobora, acentuando embora o sentido de auto-avaliação e auto-correcção deste exercício de análise: “É necessário fazer a nossa apreciação interna e para isso é bom criar instrumentos que permitam identificar problemas e construir percursos pedagógicos” (idem, p. 8).

Algumas medidas de carácter organizacional mostram o interesse da escola na avaliação dos seus vários domínios de acção. Refira-se, como exemplos, o facto de a escola ter adoptado o *Common Assessment Framework*, um modelo de auto-avaliação do desempenho organizacional especificamente desenvolvido para estimular, nos organismos público dos países europeus, a aplicação de técnicas de “Gestão da Qualidade Total”; e também a participação, por convite da Direcção Regional de Educação de Lisboa, num projecto de inspiração empresarial — promovido conjuntamente pelos Empresários pela Inserção Social (EPIS) e pelo Ministério da Educação — destinado a desenvolver, mediante uso de “ferramentas de gestão” adequadas, “boas práticas de gestão nas escolas” (CP2, p. 10).

Ambiente educativo da *Escola das Oliveiras*

A existência de “um bom ambiente educativo” e de ensino de qualidade são, de acordo com os documentos orientadores, os alicerces “de uma cultura” específica da escola (RI, p. 5). A “preocupação com a procura da qualidade do ensino por parte dos professores” — considera o Projecto Educativo — é inseparável duma “forte consciência educativa [que], actuando de forma coordenada, reconhece, em cada momento, o rumo educativo por que se co-responsabiliza e cuja qualidade assegura, fazendo desta conduta a sua principal marca identitária” (PE, p. 4). Como se ilustra no Quadro 14, o entendimento da escola sobre o que caracteriza um ambiente educativo estimulante do sucesso põe em relevo cinco dimensões complementares: uma centrada na aula e na natureza do trabalho que aí é realizado, cuja

eficácia é evidenciada pelos bons resultados dos alunos em provas de avaliação externa; outra centrada na autoridade do professor e nas dimensões que a definem; a terceira, em estreita relação com a anterior, focalizada na reflexão dos professores sobre as suas práticas; a quarta focalizada no desenvolvimento de um sentido institucional que defina regras formais de integração numa comunidade; finalmente, a colaboração com as famílias na partilha de responsabilidades pela educação dos jovens.

Rigor e exigência

A ideia de que a aula é, acima de tudo, o lugar das interações geradoras de aprendizagens significativas e, por extensão, do modo como os alunos experienciam, interpretam e valoram a escola é transversal aos vários documentos orientadores analisados. Num deles lê-se: “O núcleo estruturante da escola é a aula, em torno da qual, numa relação de coerência, se expande a vivência escolar (PE, p. 4). Será por essa razão que é atribuída à aula “uma significação nuclear, muito específica e muito forte”, emergente da “matriz relacional professor / aluno”, que deve ser “preservada” e não “diluída” pela escola.

O compromisso com um ensino cuidado e rigoroso do ponto de vista científico, estimulante das capacidades dos alunos e exigente quanto aos seus desempenhos é recomendado desde os primeiros anos de escolaridade e parece assumir particular relevância (F=7). Este ponto de vista é sustentado, em entrevista, pelo Director da escola:

Eu acho que é preciso tornar mais exigente o ensino numa altura em que eles devem criar hábitos de trabalho, porque não é com 15 anos que eu me habituo a trabalhar. Eu tenho que me habituar a trabalhar antes dos 15 anos, portanto as coisas têm que ser tornadas mais... exigir mais deles, exigir mais deles... mais cedo. (...) Todos nós temos que pensar uma coisa: a profissão deles, eles são estudantes. Têm um trabalho. E têm um trabalho que é estudar. E para estudar temos que exigir, tem que haver rigor. (...) Eu defendo exigência, tornar ainda mais exigente o primeiro ciclo, criar nos miúdos hábitos de trabalho no primeiro ciclo (EO/Dir., pp. 10-13).

Que a educação incute nos jovens a ideia de que o estudo é a sua profissão e a escola o seu local de trabalho parece ser, então, um dos requisitos para os bons resultados académicos, assim como o envolvimento activo dos alunos no trabalho da aula e a tomada de consciência do valor formativo deste trabalho. Ao mesmo tempo, insiste-se na necessidade de comportamentos disciplinados, para cujo hábito concorrerá não só o cultivo do civismo e da civilidade, mas também a penalização dos comportamentos incorrectos na escola, com repercussão nas classificações. É neste sentido que se pronuncia o Director, quando afirma:

Temos que ser mais exigentes na avaliação que fazemos [dos alunos]. Temos que ser mais exigentes porque esta questão de dizermos que o menino faz isto, aquilo e aqueloutro mas pronto, como o grau de exigência de conhecimentos não é muito elevado, ele basta estudar na véspera e tira boas notas. Tira boas notas mas ele pinta a manta nas aulas todas, provoca distúrbios dentro da sala de aula, incomoda, não deixa os outros aprender. E nós continuamos-lhe a dar quatros e cincos. Quando, certamente, devíamos dar três ou dois, para o penalizarmos, para ele acordar, que as atitudes que toma dentro da sala de aula ... ele ... não se está a prejudicar a ele próprio, mas está a prejudicar a alguém, está a prejudicar o grupo (EO/Dir., p.14).

Justificando o seu ponto de vista acerca da necessidade da insistência no respeito pelas regras e da penalização dos comportamentos indisciplinados, cujos efeitos deveriam, na sua opinião, repercutir-se nas classificações atribuídas aos alunos, o Director salienta o prejuízo que esses comportamentos significam para o grupo, mais ainda do que para o próprio infractor.

Colaboração com as famílias

O envolvimento das famílias na educação escolar dos jovens seria estimulado se, de facto, a indisciplina e os comportamentos displicentes se reflectissem na avaliação, tornando assim patente aos pais o modo como os alunos estão na escola; reflecte o Director:

Porque aí, quando as famílias comessem a sentir que a escola estava a dar peso às atitudes, de certeza absoluta que a família, a primeira reacção era: “Então mas como é que é? O meu filho teve sempre 80% e tem na avaliação X?”. E as coisas explicadas, os pais se calhar, em casa, começavam-lhe a dar na cabeça e dizer: “Ou tu mudas de atitude, ou então cá está o resultado daquilo que tu costumavas fazer na aula”. Nós temos que responsabilizar (EO/Dir., p. 14).

A necessidade de co-responsabilização dos pais na consolidação de hábitos de trabalho e de formas correctas de estar na aula e na escola é reiterada pelo Director, que lamenta um certo desinvestimento das famílias no que diz respeito à formação normativa dos jovens:

As famílias têm que passar a ser responsabilizadas, eles têm que ser responsáveis pelos filhos que têm. (...) As famílias têm que vir à escola as vezes que forem necessárias. Quando a escola os chama, quando a escola não os chama, que isto é que é o ideal, é eles virem à escola, saber como é que o filho anda. Eles não podem ter um discurso de um menino, se há uma regra na escola em que não podem ter o telemóvel ligado, o telemóvel é confiscado; e o pai tem a lata de escrever ao director de turma que a escola quer ver-se livre do filho ... Ele não sabe como é que há-de comunicar com o filho! Esse tipo de discurso... quando devia ser um discurso totalmente ao contrário, que é o incutir regras, porque os pais não incutem regras neles e eles, por vezes, sentem-se perdidos (EO/Dir., p. 13).

Na sua perspectiva, além de não ensinarem aos filhos a relevância da normatividade, alguns pais ainda avalizariam a infracção das regras da escola ao justificarem práticas dos jovens,

penalizáveis de acordo com as mesmas. E este procedimento parental, fruto de uma certa negligência que os levaria a delegar na escola responsabilidades que lhes caberiam, seria duplamente gravoso: não só não educaria os jovens, como ainda os faria sentirem-se “perdidos” entre mensagens contraditórias. A colaboração entre a escola e as famílias na educação dos alunos seria então uma forma de estimular o sucesso e promover o bem da comunidade escolar.

Civismo escolar

A ideia da escola como “comunidade viva” (RI, p. 4) fundamenta a intenção de promover o sentido de pertença dos alunos e a sua “integração no «espírito» da escola” (PE, p. 22). Considerando que “o bom funcionamento do colectivo deve sempre sobrepor-se à manifestação da vontade ou do capricho individual” (PE, p. 21), preconiza-se o tratamento, nas aulas de Educação Cívica, de conteúdos relativos ao comportamento escolar dos jovens e ao respeito pelas regras instituídas, como condições de boa convivência. Especificamente está prevista, neste documento, a elaboração de uma “carta de conduta” na qual se definam normas formais — institucionais — de linguagem e comportamento a adoptar na escola. Considera-se também relevante que os alunos adquiram e cultivem, durante o percurso escolar, “hábitos e atitudes comuns” a toda a comunidade, entre os quais os de contribuir para a conservação do bom estado da escola e para a preservação do seu património.

Reflexividade e autoridade do professor

O Projecto Educativo da Escola das Oliveiras preconiza o exercício da reflexividade como forma de aprofundamento da acção docente. Considerando que o “cumprimento de calendários e obrigações legais e administrativas” se sobrepõe muitas vezes à “reflexão pedagógica” e que tal constitui uma “área crítica” da organização do trabalho dos professores (PE, p. 16), o documento recomenda que a reflexão sobre temas pedagógicos e didáticos, em especial os que se relacionam com a avaliação dos alunos e com os conteúdos científicos geradores de maiores dificuldades (F=3), bem como sobre as medidas compensatórias adoptadas (F=1), seja incluída nas agendas de trabalho dos departamentos e dos grupos curriculares. Neste sentido, os resultados dos alunos deverão constituir o principal objecto de cuidado reflexivo dos professores (F=6) em cada grupo disciplinar e departamento, sem descurar, contudo, a reflexão sobre a natureza do trabalho docente, como o que envolve especificamente a liderança entre pares e a autoridade que, supostamente, lhe será inerente.

Quadro 14. *Frequências Relativas ao Ambiente Educativo da Escola das Oliveiras*

Categorias	Dimensões	Frequências
Rigor e exigência	- Compromisso com um ensino rigoroso e exigente desde o início da escolaridade;	7
	- Exigência como condição de aperfeiçoamento;	2
	- A aula como núcleo da qualidade do ensino;	2
	- Insistência em comportamentos correctos dos alunos na aula;	1
	- Exigência de trabalho do aluno na aula;	1
	- Bons resultados obtidos pelos alunos em provas de avaliação externa.	1
		F=14
Reflexividade do professor	- Necessidade de reflexão sobre os resultados dos alunos;	6
	- Reflexão sobre aspectos didácticos e pedagógicos das suas áreas de ensino;	3
	- Trabalho reflexivo sobre medidas compensatórias implementadas;	1
	- Reflexão sobre “autoridade e liderança” entre os docentes.	1
		F=11
Civismo escolar	- Observância das “normas referentes ao formalismo verbal e comportamental próprio da escola”;	2
	- Elaboração de um plano para estimular nos alunos a aquisição de “hábitos e atitudes comuns” durante o percurso escolar;	1
	- Primado do bem do colectivo sobre o interesse individual;	1
	- Preservação dos espaços e equipamentos escolares;	1
	- Preservação do ambiente de trabalho.	1
		F=6
Autoridade do professor	- Importância do compromisso com “a função educativa”;	2
	- Relevância do conhecimento científico;	1
	- Actualização científica e profissional;	1
	- Exemplaridade comportamental.	1
		F=5
Colaboração com as famílias	- Co-responsabilização dos pais na consolidação de hábitos de trabalho e de disciplina.	2
	- Co-responsabilidade dos pais na resolução de problemas dos alunos e da escola;	1
	- Colaboração entre a direcção da escola e a associação de pais.	1
		F=4
		F=40

Os documentos norteadores dos procedimentos escolares põem em evidência, como uma dimensão do ambiente educativo da *Escola das Oliveiras*, o valor atribuído à autoridade do professor, considerando-a “fundada no conhecimento, na experiência de vida e no cometimento da função educativa” (PE, p.4). Assim, os professores devem ser, para os alunos, “modelos de conhecimento e de comportamento”, reconhecendo-lhes o Projecto Educativo “significativo empenhamento na sua própria formação” (PE, p.9). Esta perspectiva é partilhada por alguns dos docentes entrevistados, que defendem a relevância pedagógica da

autoridade evidenciada pelo professor e reconhecida pelos alunos. Uma professora afirma: “Ao fim de estarem dois anos comigo, eu reparo que, de facto, [os alunos] têm, mesmo este 12º ano, um comportamento diferente comigo (...) do que têm com outros colegas. Eu penso que eu tenho autoridade, e exerço-a ... Penso que é por isso” (Vera, p.11); e esclarece o seu ponto de vista, pondo em relevo um entendimento da autoridade enraizada no saber científico:

Eles [os alunos] não põem nunca a minha competência em causa. Eu já reparei que eles põem em causa competências de colegas. Penso que a autoridade é fundamental porque aquela gente trepa, trepa, trepa. (...) [A autoridade] envolve a competência [científica], envolve o rigor, a exigência e a justiça. Para eles é muito importante a competência. Eles estão sempre a tentar apanhar o professor em falso (Vera, p.12).

É, pois, a competência científica do professor, conjugada com uma pedagogia que cria nos alunos hábitos de precisão e lhes exige trabalho, aquilo que Vera pensa ser o fundamento da autoridade, o que impedirá que os alunos menosprezem o professor e manifestem esse menosprezo em comportamentos de indisciplina. Outra docente revela igualmente quão importante considera o exercício da autoridade pelo professor, sobretudo em relação à disciplina e à manutenção da ordem na aula:

Eles [os alunos] têm que perceber bem quem é que manda, não é o ensino cooperativo em que somos todos iguais, em quem todos partilhamos das mesmas experiências e do mesmo saber, pelo menos na minha óptica; eu sou um bocadinho tradicionalista (...), acho que eles têm que saber bem onde é que está a autoridade e que têm regras para cumprir e, se não cumprirem, o que é que lhes acontece; e temos que continuar a insistir (Clara, p. 7).

O seu entendimento da autoridade é, contudo, distinto, assumindo-se ela mesma como “tradicionalista”: parece assentar na distinção hierárquica entre quem ordena e quem obedece, entre quem determina as regras e quem deve cumpri-las sabendo de antemão que o incumprimento terá consequências.

De acordo com os documentos analisados, então, concorrem para o “bom ambiente educativo” e para o “ensino de qualidade” o rigor que o professor coloca na preparação, apresentação e avaliação dos temas da sua disciplina, bem como a exigência de trabalho, de estudo e de comportamento adequado na aula, por um lado; por outro lado, concorre o exercício da autoridade do professor, fundada no saber profissional e no conhecimento científico da sua área disciplinar. A reflexividade consignada no Projecto Educativo parece corresponder à necessidade de consciencializar, mobilizar e comprometer os professores com uma praxis educacional que se constituam como marca identitária da escola. Ao mesmo

tempo, estimular a aquisição e consolidação, pelos alunos, de hábitos e comportamentos institucionais, contribui para formas de estar na escola mais consonantes com um ambiente de trabalho, que se pretende que seja uma característica da *Escola das Oliveiras*.

Referenciais Axiológicos da *Escola das Oliveiras*

Dos documentos analisados emergem valorações que conduzem à caracterização de uma axiologia da escola. Assumem maior relevância, entre os diversos valores mencionados, a participação, o mérito e a inclusão, enunciados no Quadro 15. A convicção de que toda a comunidade escolar é corresponsável pelo respectivo Projecto Educativo fundamenta a relevância que no referido documento assume a ideia de participação (F=13).

Participação

Partindo da identificação de formas e níveis actuais de participação dos diversos membros da comunidade escolar, o Projecto define vias participativas a adoptar e desenvolver futuramente.

Participação dos alunos. De acordo como Projecto Educativo, é “deficitária” a “participação dos alunos nas actividades propostas pela Escola” (PE, p. 22), facto que não será alheio à atitude generalizada de “desvalorização das obrigações específicas” da vida escolar e à manifesta “indisponibilidade de tempo para além do especificamente lectivo ou efectivamente avaliado (idem, p.21). Procurando contrariar esta tendência, a Escola enuncia procedimentos a adoptar e encorajar, com ênfase para o envolvimento activo dos alunos mais velhos na recepção, acompanhamento e integração dos mais jovens e recém-chegados à escola.

Sobre a relação entre o enunciado normativo e a realidade escolar, isto é, sobre o grau de envolvimento da escola na objectivação do ideal de participação, leiam-se as considerações de uma respondente:

[A escola deve tratar os alunos] em primeiro lugar, como sujeitos não é? Às vezes trata-os como objectos. Em certas situações, apesar da lei de bases, das leis todas, do enquadramento, dos projectos educativos, das boas intenções, tem práticas que não os toma como sujeitos. Isso em primeiro lugar. Pois, enfim, quando a escola por exemplo toma os alunos como referencial da sua acção, nunca os convoca para participar na elaboração dos projectos educativos, dos planos anuais de actividades, para fazer a avaliação da própria, enfim, de uma série de coisas que se passa na escola, em que eles são convocados, mas depois não são vistos nem achados, eu acho que eles estão a ser tomados mais como objectos do que como sujeito (Lídia, p.5).

Haverá então, de acordo com esta docente, uma certa incongruência entre o discurso formal sobre direitos devidos aos alunos e as práticas escolares concretas que os esvaziam e anulam. Contra isso, argumenta:

Desenvolver em relação aos alunos a justiça será em primeiro lugar, partindo desse pressuposto antropológico básico, dizer que eles são sujeitos de corpo inteiro; estimular, não apenas escutá-los, mas também estimular a sua própria participação, no sentido de reconhecer a legitimidade, de eles apresentarem as suas propostas, de apresentarem até as suas reclamações, de apresentarem objecções e de não haver aquela atitude que por vezes se passa: “ – *Vocês são alunos, atenção, nós é que somos os professores e portanto parem aí.*” Acho que é sobretudo isso, é reconhecer-lhes a palavra, o direito de intervenção e estimulá-la, não é? (Lídia, p.6).

Deste modo, o encorajamento da participação dos estudantes nas deliberações da escola, como interlocutores seriamente considerados, seria uma forma de reconhecimento do seu estatuto de sujeitos.

Participação dos professores. Segundo o Projecto Educativo, os professores interessam-se “pela vida escolar” e estão disponíveis “para a participação em actividades” da escola; além disso, mostram “capacidade para assumir um sentido de Escola e impulsionar o aperfeiçoamento da sua identidade” (PE, pp. 16 e 17). No entanto, por “falta de organização do tempo não lectivo” estas qualidades serão em boa parte desperdiçadas, razão pela qual o referido documento enuncia formas de participação que tirem delas maior proveito. Aquilo que é visado com a participação dos professores é, por um lado, a criação do ambiente educativo mais propício à aprendizagem e a construção da coesão da escola, através da co-responsabilização nas decisões que pressupõe uma concepção reflectida, debatida e partilhada de educação. Por outro lado, o apoio à participação dos alunos em actividades educativas extra-escolares que concorram para o seu desenvolvimento.

Participação dos pais. De acordo com os documentos analisados, os lugares institucionais de participação dos pais e encarregados de educação, definidos pela legislação educacional, são “normalmente ocupados”; no entanto, as formas e o alcance da participação serão variáveis, em função dos “interesses individuais” e, nessa medida, apenas “aceitáveis” (PE, pp.11 e 24). Relativamente à participação institucional e ao relacionamento entre os representantes da associação de pais e a direcção da escola, o Presidente do Conselho Geral Transitório afirma: “Eu nunca vi uma associação de pais tão apoiante e tão integrada na Direcção da Escola. Os pais apoiam incondicionalmente a Direcção da Escola. O Presidente da Associação de Pais apoia incondicionalmente o Director da Escola (EO/PCGt, p.20). Para além da participação formal, os professores gostariam, todavia, duma maior e mais assídua

participação dos pais em actividades promovidas pela escola e realizadas pelos alunos; em debates sobre educação em geral e, particularmente, sobre a relevância da normatividade escolar; na conservação e melhoria do espaço físico da escola. Ao mesmo tempo, pretendem o envolvimento dos pais e a sua co-responsabilização na procura de soluções para problemas dos alunos, prevendo o Projecto Educativo “trabalho em equipa entre o órgão de Gestão, Associação de Pais e Associação de Estudantes”.

Quadro 15. *Frequências Relativas aos Referenciais Axiológicos da Escola*

Categorias	Dimensões	Frequências
Participação	Alunos	
	- No acompanhamento e integração dos novos alunos;	2
	- Em actividades que visam o fortalecimento do “espírito da escola”;	1
	- Em actos de representação da escola junto de outras instituições;	1
	- Em actividades de intercâmbio com escolas estrangeiras.	1
	Professores	
	- No processo de deliberação e tomada de decisões sobre assuntos diversos da escola;	1
	- Em debates sobre Educação dinamizados pelos vários órgãos de liderança da escola;	1
	- Em projectos de instituições dirigidos para a melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento cultural e social dos alunos;	1
	- Na construção de um bom ambiente educativo.	1
Mérito	Pais dos alunos	
	- Em debates sobre educação e outros temas dinamizados pela Escola;	2
	- Na melhoria do espaço físico da Escola.	1
		F=12
	“Escolar”	1
	- Exemplaridade académica;	1
	- Trabalho;	1
	- Empenhamento;	1
	- Sucesso;	1
	- Excelência.	1
	“Cívico”	1
	- Cidadania;	1
	- Solidariedade;	1
	- Coragem;	1
	- Humanitarismo.	F=9
Inclusão	- Sensibilização da comunidade escolar para o “enquadramento pessoal e académico” destes alunos;	2
	- Integração sociocultural de alunos com necessidades educativas especiais (NEE);	1
	- Promoção do “potencial biopsicossocial” dos alunos com NEE;	1
	- Serviço especializado de apoio.	F=5
		F= 26

Mérito

O regulamento interno da *Escola das Oliveiras*, ao institucionalizar prémios de mérito escolar e de mérito cívico, enuncia valores que não apenas são prezados pela escola, mas também assumidos como modelos de acção a cultivar. A exemplaridade académica, o trabalho, o empenhamento e o sucesso são valores contemplados pelo prémio de mérito escolar a atribuir aos alunos que, exercendo-os, “atingam elevados padrões de desempenho, reconhecidos pela comunidade escolar” (RI, p. 33). O prémio de mérito cívico destina-se a quem pratique “acções de cidadania, de solidariedade, de coragem ou humanitárias, na Escola ou na comunidade e que mereçam ser apontadas como exemplos de formação cívica e expressão de valores a cultivar pelos jovens” (RI, p.33). Além dos valores enunciados, é o próprio mérito que é afirmado como um valor, de certo modo um epítome de valores, sugerindo um ideal meritocrático e de excelência que a escola parece postular como seu modelo.

Inclusão

A inclusividade da *Escola das Oliveiras* é afirmada no seu Regulamento Interno, em conformidade com “os normativos legais” que exigem da escola o compromisso com a inclusão e o “sucesso de todos os alunos”. Para tal, é desenvolvido “um conjunto de processos organizativos e de funcionamento” capazes de “responder à diversidade e às necessidades” dos estudantes (RI, p. 11) e são as necessidades educativas especiais de alguns que são aqui particularmente consideradas. A escola disponibiliza um serviço especializado de apoio aos alunos que apresentem necessidades educativas especiais e encoraja o envolvimento dos pais no processo educativo destes alunos. Além disso, o Regulamento Interno preconiza a integração sociocultural dos referidos jovens, sensibilizando a comunidade escolar para a necessidade do seu enquadramento pessoal e académico.

Em segundo lugar, são planeadas actividades de natureza diversa, a desenvolver pelos departamentos curriculares, de modo a comprometerem os alunos com uma imagem da escola na qual se revejam e de que queiram fazer parte; um coordenador de departamento faz o balanço do trabalho realizado neste âmbito: “muito produtivo para os alunos que se associaram”, “muito vivido por eles” (CP3, p.6). Sobre uma actividade que teve lugar numa instituição universitária na qual alguns alunos participaram como representantes da Escola, um dos conselheiros faz a seguinte apreciação: “a participação dos nossos alunos foi muito emotiva, foi mesmo entusiasmante e, portanto, acho que é de continuar” (idem). No entanto, perante o questionamento de alguns conselheiros sobre o critério, aparentemente restritivo, de

selecção desses alunos foi referido que apenas eram escolhidos os mais empenhados, disponíveis e bem preparados, com o argumento de que “se nós queremos que a nossa escola esteja bem representada temos também de ter essa promoção [preparar previamente os alunos]” (CP 3, p. 7), reforçado pela convicção da impossibilidade de “abrir à escola toda” porque “estas democracias não funcionam” (idem, p. 9). Também o intercâmbio com escolas estrangeiras é estimulado (CP3, pp. 10-11), envolvendo a participação dos alunos e das famílias que para tal se voluntariam.

Princípios e Práticas de Justiça dos Professores e Perspectivas sobre a Justiça das Situações Escolares

Os professores evidenciam concepções de justiça educativa e escolar quando ajuízam acerca dos acontecimentos e dos modos de interacção que têm lugar na escola. Por um lado, enquanto agentes educativos, estão conscientes de que a sua acção é guiada por princípios e por finalidades de justiça, ainda que os destinatários possam interpretar essa acção como pouco justa ou injusta. Por outro lado, enquanto membros da comunidade escolar, eles próprios experienciam como justas ou injustas, e interpretam à luz dos seus princípios subjectivos de justiça, diversas interacções, situações e ocorrências. Pronunciando-se sobre a instituição escolar em geral, os docentes identificam decisões políticas, valores e práticas sociais aos quais atribuem efeitos de justiça ou injustiça na educação. Quanto à escola onde exercem a actividade profissional, referem diversos factores inerentes ao contexto local que julgam condicionar o modo como a justiça é aí objectivada. Nesta secção, a análise fez emergir dois temas aglutinadores, cada um de natureza multidimensional. Assim o tema Condicionamentos sociopolíticos da justiça das situações escolares é abordado mediante as dimensões *Imagem social da escola*, *Aplicação escolar da legislação educacional* e *Contexto local da escola*. Quanto ao segundo tema, Situações e práticas de justiça geradoras de discordância, são as seguintes as dimensões de análise: *Igualização*, *Diferenciação* e *Cuidar*.

Justiça e injustiça das situações escolares como efeito de condicionantes sociopolíticas

As considerações dos professores sobre a justiça na escola estão estreitamente ligadas à referenciação de um contexto político e social condicionante das práticas docentes e dos normativos organizacionais. A reflexão incide, em primeiro lugar, sobre a instituição escolar e

situações que nela se verificam, associadas a constrangimentos políticos ou sociais e interpretadas pelos professores em termos de justiça; em segundo lugar, focaliza-se na escola concreta onde tem lugar a prática profissional e reporta situações específicas dessa escola, igualmente interpretadas como mais ou menos justas e associadas a condicionantes de natureza diversa.

Imagem social da escola: redução dos níveis de exigência na escola massificada

As referências a um ensino que seria hoje menos exigente do que outrora (F=25) sobressaem no discurso de vários professores respondentes, como se pode ler no Quadro 16, sugerindo a relevância lhe atribuem. É o caso de Lúdia, quando considera que a promessa de justiça contida na universalização da educação e na igualdade de oportunidades do sistema educativo português foi de alguma forma defraudada por “uma espécie de esmorecimento”. Explicitando o seu ponto de vista, esta professora afirma: “Eu acho que a democratização do ensino não tem sido directamente proporcional ao nível de exigência que a justiça coloca como imperativa” já que, apesar de “os recursos também se [terem tornado] mais acessíveis”,

Há verdadeiramente mais facilitismo que acaba por se reflectir de alguma maneira, por mais que se resista, por mais que eu conscientemente lute contra isso, acabo por ver isso muito patenteado, a circular no contexto em que trabalho. E, portanto, isso parece-me a maior injustiça. (...) Penso que, desse ponto de vista — não sei se é intencional ou não — os jovens saem menos apetrechados das escolas e isso realmente representa uma factura muito pesada para eles e de uma responsabilidade para nós de que não nos livramos facilmente (Lúdia, p. 18).

Na sua perspectiva, então, saindo os jovens da escola secundária com um nível de qualificação inferior àquele que, por justiça, lhes seria devido — e que não obtiveram, pensa, “porque não lhes foi exigido” (p. 19) — eles acabarão por ser preteridos, quando competirem por postos de trabalho com “os seus parceiros da União Europeia”, negando-lhes assim “a igualdade de oportunidades no acesso ao emprego e no acesso ao desenvolvimento” (p. 19).

Convicção idêntica é manifestada por outros professores:

Não estamos a formar cidadãos conscientes de que é preciso trabalhar, de que é preciso ser responsável, de que é preciso serem rigorosos naquilo que fazem, serem empenhados e eu sinto que a nossa juventude está a ficar muito ... não é desacreditada ... eles sentem-se injustiçados porque não têm empregos que acham que deveriam ter (Celina, p. 24).

O Director afirma também: “Entendo que o nosso sistema de ensino deve ser mais exigente. Porque nós estamos a estragar uma geração, e essa geração de certeza absoluta que nos vai acusar daquilo que não vai conseguir obter quando precisarem” (EO/Dir, p. 10).

Ora esta privação da plenitude da educação, à qual faltaria uma dimensão axiológica focalizada na responsabilização, na persistência, no cultivo do trabalho bem realizado, parece configurar uma certa injustiça, ainda que inconsciente, da geração mais velha em relação à mais jovem. De acordo com estes professores, os pais dos alunos serão corresponsáveis por esta injustiça quando, como diz Lúcia (p. 20), “vêm à escola e compactuam com toda a facilidade, passar sem saber ...” ou quando, como pensa Vera, criam nos jovens uma auto-imagem que não corresponderá à realidade:

O que é que leva a isto, que eles tragam, de facto, uma sobrevalorização de si próprios, de casa, e que cheguem à escola e que essa sobrevalorização não seja vista, pelo contrário, notam-se até sérias dificuldades? A análise que eu faço é assim: por um lado é esta sociedade, que dá muito pouco e que pede, pede, pede, e depois têm que ser melhores e não sei quê e não sei que mais, e o melhor traduz-se por notas altas e não se traduz por qualificações. Por outro lado, são os pais, a *quem o feio ama bonito lhe parece*, mas quer dizer, é uma falta de sentido de realidade que depois prejudica os próprios filhos (Vera, p. 29).

Parece, então, ganhar relevo uma certa distorção do sentido da realidade e da própria consciência de si, traduzida na reivindicação de altas classificações, mesmo que não correspondam ao trabalho realmente desenvolvido pelos alunos.

Ascensão do conformismo. A esta tendência não será provavelmente alheio um certo adormecimento do espírito crítico provocado, segundo alguns professores respondentes, pela promoção de atitudes passivas e conformistas na escola, como o ponto de vista de Lúcia explicita:

Acho que se promove um bocadinho realmente o estado de coisas, não é? Promove-se muito a passividade. Enfim, até ao nível das políticas internas da educação: estou a pensar nos manuais escolares. Hoje os manuais apresentam o texto, apresentam o resumo das ideias, apresentam as palavras-chave, apresentam o esquema conceptual e portanto os meninos não têm que fazer nada. E portanto entre a escola e a família e a sociedade no seu conjunto acho que há aqui assim uma grande consonância que não me parece ser a mais justa ou a mais ajustada; e que acaba também por determinar esta atitude que me parece que é muito conformista, muito passiva (Lúcia, pp. 20-21).

De acordo com esta professora, nem a escola nem a família concorrerão para que os jovens adquiram e desenvolvam olhares críticos sobre o mundo, antes parecendo conjugar-se para poupar os estudantes a um trabalho pessoal de descoberta e de questionamento, de esforço de

compreensão e de procura de soluções alternativas. Lídia pensa que esta é uma forma de injustiça educacional, por limitar nos jovens o desenvolvimento duma capacidade essencial à vida activa. A reflexão de Olga parece ir no mesmo sentido:

Se nós repararmos bem, hoje em dia a maior parte dos jovens nas escolas secundárias são muito apáticos, fazem o que é previsto que se faça, não fazem mais nada e fazem com os professores e até são os professores que fazem, «eu promovi, eu promovi», mas quem tem que promover são eles. Hoje quem faz tudo somos nós e isso para mim não é natural, é uma perfeita perversidade. Nós estimulamos, mas já definimos onde eles já chegam e eu acho que nós não temos nada que definir onde eles têm que chegar. Eu acho que isso acaba por ser injusto porque (...) tira a oportunidade de eles fazerem experiências; portanto a instituição afoga, não liberta (Olga, p.10).

Esta docente chama a atenção para a “perversidade” de um ensino que, na sua opinião, convoca insuficientemente os alunos para a tomada de iniciativas; e lamenta que lhes seja deixado reduzido espaço de planeamento e, conseqüentemente, lhes seja cerceada a liberdade de aprenderem por experiência, mediante caminhos pessoais e diversos, o que, para ela, configura uma injustiça do ensino. Outro professor faz as seguintes considerações:

Eu tenho alunos de 12º ano, e é uma coisa que me preocupa é a dimensão humana deles, porque eu estou na aula e estou a dar Química, é certo, mas às vezes acontece nós estarmos a falar de um assunto da actualidade, associado com a disciplina, e eu fico preocupado quando os melhores alunos acham que nós não devíamos continuar a falar sobre aquele assunto, temos de centrar-nos na matéria porque a matéria é que é importante, e a matéria é que nos vai dar as notas no final do ano. Mesmo que aquele assunto os ajude a reflectir e a amadurecer determinadas ideias. Incomoda-me a unidimensionalidade deles. E alguém que vive só obcecado por tirar uma boa nota no final do período, por muito importante que isso seja efectivamente para o futuro, acho que é revelador de uma unidimensionalidade que me preocupa... que me preocupa mesmo! Estamos a criar alunos com visões muito estreitas do Mundo (Ricardo, p. 10).

Do ponto de vista de Ricardo, a focalização de alguns dos “melhores alunos” apenas nos conteúdos específicos das disciplinas, aqueles que são objecto de avaliação final, e o desinteresse que manifestam pela respectiva contextualização ou questionamento crítico denotam uma limitação a que educação não pode ser alheia. Parece que a esta faltarão uma dimensão humanista, axiologicamente plural, que mostre aos jovens que os bons resultados escolares não são redutíveis aos conhecimentos científicos e técnicos. Assim, na óptica dos docentes citados, o desinteresse dos alunos pelo inabitual, a apatia, o conformismo perante o estado de coisas como atitudes prevaletentes reflectiriam, além de valores sociais e políticos dominantes, o limitado e nessa medida pouco justo investimento da escola no cultivo dum ensino activo e autonomizador, capaz de estimular a curiosidade intelectual, a pluridimensionalidade axiológica, a reflexividade.

Crescimento da desigualdade. A instauração da escolaridade obrigatória e universal, assumida como medida democratizadora da sociedade portuguesa e potenciadora de maior justiça social, terá contudo seguido rumos cujos efeitos merecem reparos críticos a alguns dos professores respondentes. A abertura da escola a todos e o efeito de massificação daí decorrente suscitam a uma professora a seguinte reflexão:

A escola de massas não é uma escola justa porque é uma escola que acentua, do meu ponto de vista, as desigualdades. Na medida em que não diversifica, e não pode diversificar, na medida em que não tem autonomia, na medida em que não considera a individualidade, portanto, é uma escola em que quem já vem bem, progride bem e quem já vai mal, acentua o seu mal (Vera, p. 20).

De acordo com Vera, então, à escola massificada faltarão condições e meios para atender a cada aluno na medida das suas necessidades, daí resultando a inexequibilidade do ensino diferenciado e, nessa medida, duma escola equitativa. Esta perspectiva é corroborada por outra docente que põe em relevo o formalismo da ideia de escola para todos, uma escola que na realidade ficará aquém da promessa nela contida: “Nós temos a escola para todos, mas depois só alguns é que chegam lá. Acho isso muito injusto porque significa que, relativamente àqueles que não chegam, não lhes foram dadas condições efectivamente, embora andem na escola (Olga, p. 11).

Outra dimensão da massificação — as disparidades entre escolas, sobretudo no que se refere aos resultados — é sublinhada por um dos respondentes, que nota

a tendência para haver (...) “escolas lixo” — escolas para onde vão os alunos piores — e escolas de elite, mesmo no Estado! Mesmo no sistema público! Escolas para onde vão os alunos melhores. Estou-me a aperceber disso. Acho que isso está a acontecer, isso está a vincar muito, está-se a tornar mais evidente do que era há uns tempos atrás, acho eu (Ricardo, p. 6).

Avaliando a justiça desta situação, considera este docente que tal “não devia acontecer, porque (...) uma escola pública deve ser o mais democrática possível nesse aspecto; não é por estarem alunos bons com alunos maus que os alunos bons não vão conseguir evoluir, nós sabemos disso” (p. 6); e fundamenta o seu ponto de vista:

Eu acho que estar a criar guetos em termos de ensino é pior, porque aquelas pessoas até podem passar, aquelas que estão nas escolas piores, e vão acabar eventualmente por fazer o 12º ano, mas (...) podemos questionar até que ponto eles passaram pelas melhores razões, porque também nessas escolas a tendência é — se eles têm de apresentar resultados no final — é deixarem passar os alunos, e deixarem às vezes passar alunos que não deviam passar e eles próprios se habituarem a esse tipo de situações (Ricardo, p.7).

Questionando a justiça dos efeitos expectáveis desta situação, continua:

Até que ponto isso não terá consequências a nível futuro e a nível do tecido social? Porque essas pessoas depois vão para o mercado de trabalho e vão com hábitos de trabalho que não têm nada a ver com aquilo que deve ser, não é? Se calhar, se esses alunos estivessem misturados com outros alunos que trabalham, até podiam não trabalhar na mesma, mas percebiam que havia uma diferença entre fazer, e o esforço, e não fazer e mesmo assim conseguir atingir o objectivo, que às vezes é o que acontece com alguns deles. Eu acho que isso se está a tornar muito evidente e que pode ser dramático no futuro, para a educação (Ricardo, p.7).

A desigualdade entre escolas, no que diz respeito à proveniência social e aos resultados dos seus alunos, parece então transportar uma dupla injustiça: por um lado, a que se associa à subalternização dos menos preparados e à consequente limitação das suas possibilidades de futuro; por outro, a que se associa aos efeitos sociais dum diploma escolar não só desvalorizado socialmente, mas ao qual, também, não correspondem efectivos conhecimentos e competências.

Desautorização dos professores numa escola sub-valorizada. Como se lê no Quadro 16, alguns dos professores respondentes pensam que a escola é hoje menos valorizada pela opinião pública e menos reconhecida do que outrora na sua natureza de construtora de conhecimento. Uma docente expressa-se nos seguintes termos:

O que se passa aqui em Portugal é que os encarregados de educação não dão tanto valor à educação e à escola como deveriam dar e muitos dos problemas também vêm daí. E se calhar muita da indisciplina, da maneira de estar na aula, tem a ver com o facto do ambiente de casa não dar a importância à escola que deveria dar. (...) Não há aqui uma cultura da sociedade para dizer que os alunos devem vir à escola para aprender. A escola é vista como um local de convívio. (...) Tem que haver também da parte da sociedade, da parte dos pais, dos encarregados de educação uma cultura de escola. Dizer que realmente a escola é o trabalho deles e eles têm que se empenhar o máximo naquele trabalho não é? E portanto acho que a sociedade não valoriza a escola como deveria valorizar. (Celina, pp. 11-12).

Do ponto de vista de Celina, a sobrevalorização pelos alunos da convivialidade da escola, em detrimento do estudo e do trabalho, denotaria uma tendência social pouco valorizadora do conhecimento, manifesta no fraco estímulo de alguns pais ao envolvimento dos seus filhos no trabalho escolar. Contudo, esta docente reconhece que, na *Escola das Oliveiras*, os pais dos alunos são geralmente atentos à actividade escolar dos filhos, zelam pela sua assiduidade e corroboram as orientações educativas da escola. Quanto à imagem dos professores, seja enquanto representantes de autoridade na escola, seja quanto à relevância social do trabalho docente, afirmam outras respondentes:

Eu noto que perdemos estatuto, nós enquanto professores, o estatuto de professor caiu e muito, enquanto profissional (...); o que passa na comunicação social está a deteriorar muito o papel de professor, o estatuto do professor. Logo a partir daí é difícil de inverter esta tendência, como nós somos feitos e desfeitos pela comunicação social. (...) Nós, como professores, sentimos a falta de autoridade, a falta de reconhecimento pelo nosso trabalho (Clara, pp. 3 e 20).

Vera acrescenta: “Considero os professores absolutamente desprezados por esta sociedade e absolutamente desprezados e ignorados pelo poder político. Escandalosamente. E enquanto assim for, não há competitividade do país que aumente, nem produtividade que melhore” (p. 2). Assim, e de acordo com estas respondentes, a atitude social de secundarização do conhecimento e da escola manifesta-se, por acréscimo, na desvalorização social e política do trabalho docente e na desautorização dos professores, encorajando o crescimento da indisciplina nos alunos e desculpando o desrespeito pelos professores. Além disso o desinvestimento na qualificação e na formação terá consequências mais vastas, sociais e económicas, na redução da empregabilidade dos jovens.

Dois respondentes narram ainda casos exemplificativos de contestação da autoridade do professor, quer pelos alunos quer pelos seus pais, fundada no que estes considerem ser alguma falha do conhecimento científico ou da prática pedagógica:

A turma resolveu fazer um abaixo-assinado relativamente a uma questão dum teste, toda a turma não respondeu de acordo com o que era pretendido na questão, e portanto os alunos acharam-se injustiçados e resolveram fazer um abaixo-assinado à direcção em relação a essa questão. O que é certo é que a questão foi explicada e o professor não voltou atrás em relação àquilo que pretendia. Uma [professora] chamou-os à atenção por isso mesmo, porque além de eles virem directamente à direcção, pediram opinião doutro professor. O que lhes interessa é efectivamente a avaliação e, portanto, fizeram logo o abaixo-assinado, vieram logo à última instância para resolverem um problema. Houve interferência de pais, também, os pais escreveram a carta porque a carta não é escrita por alunos (Raquel, pp. 4-5).

Depois temos os próprios reparos a nível científico em que os pais acompanham o próprio dia-a-dia dos filhos através dos cadernos diários, não vou dizer que os filhos já não tenham gravado aulas ou filmado as próprias aulas para fundamentar as suas queixas e que confrontem a direcção da escola com certos e determinados erros de cariz científico dos próprios professores, que depois vão reclamar junto do director da escola (César, p.35).

No mesmo sentido, afirma outro docente, pondo em relevo o potencial destrutivo, para a educação, que esta atitude transporta:

A escola está a ser desacreditada, ou o sistema de ensino está a ser desacreditado, até porque as notícias que saem cá para fora, geralmente, quando são relacionadas com os professores, focam a escola e são sempre os aspectos negativos, nunca ninguém fala dos aspectos positivos da escola. E isso está a minar... está a minar a relação dos pais com a escola, da escola com os alunos, e dos professores com a escola, e depois estas relações todas que se podem fazer, todas essas ligações, estão muito fragilizadas por causa disso mesmo (Ricardo, p. 6).

Assim, segundo este ponto de vista, assiste-se à descridibilização pública do sistema de ensino e dos seus agentes, num processo que interfere negativamente nos modos de estar na escola e nas interações que aí ocorrem.

Quadro 16. *Frequências Relativas a Situações Associadas a Constrangimentos Sociais e Políticos da Escola*

Categorias	Dimensões	n	F
Imagem social da escola enquanto instituição	Escola massificada		
	- Diminuição dos níveis de exigência;	8	25
	- Encorajamento da passividade e do conformismo;	4	12
	- Crescimento da desigualdade.	3	5
	Escola desvalorizada		
	- Desautorização dos professores;	5	17
	- Subalternização da escola como espaço de aprendizagem.	5	15
			F=74
Aplicação da legislação educacional	Dirigida à escola		
	- Redução da autonomia da escola;	3	9
	- Concentração do poder decisório na pessoa do director	3	8
	Dirigida aos alunos		
	- Injustiças geradas por legislação inadequada às necessidades dos alunos.	4	10
	Dirigida aos professores		
	- Desenvolvimento de sentimentos de injustiça;	4	9
	- Desmotivação e mal-estar;	3	8
	- Desinvestimento na formação de professores.	2	7
			F= 51
Contexto local da escola	Dimensão sociocultural		
	- Controlo parental sobre a vida escolar dos alunos;	2	6
	- Elevadas expectativas dos pais em relação aos filhos;	1	3
	- Investimento dos pais no sucesso dos alunos;	1	3
	- Homogeneidade cultural.	1	2
			F=14
	Dimensão económica		
	- Predomínio de famílias pertencentes à classe média /alta.	1	1
			F= 15

Legislação educacional: efeitos de justiça e injustiça nas situações escolares

A apropriação pela escola da legislação educacional e as formas encontradas para a sua operacionalização motivam reflexões dos professores, que as avaliam quanto à justiça das

situações criadas. A escola estará sujeita a uma pluralidade de constrangimentos políticos e sociais cujos efeitos de justiça / injustiça nas práticas e interações escolares são objecto de reflexão por parte dos professores. A frequência das referências ao tema (F=125) no discurso dos respondentes denota a relevância que lhe é atribuída e a consciência das limitações da justiça escolar. Em primeiro lugar, como se pode ler no Quadro 16, consideram que dessa legislação tem resultado uma perda de autonomia da escola, seja como consequência da constituição de agrupamentos escolares cada vez mais abrangentes, seja pelo controlo burocrático e administrativo representado por direcções unipessoais. Considera uma das respondentes:

A nível do ensino está tudo muito centralizado. O espaço para a autonomia não é muito grande (...); as decisões vêm todas centralizadas, vêm todas do Ministério, praticamente não temos margem de manobra. Pelo menos eu vejo no Pedagógico o que nos chega e o Pedagógico também é um órgão que nem sequer pode decidir. Pode ser ouvido, é ouvido pela Direcção, mas a esse nível também não toma decisões (Aura, p. 34).

E esta professora acrescenta, sublinhando a tendência da Direcção da escola para “cumprir”:

A decisão agora está mais centralizada na Direcção e a sensação que nós temos, como professores, é que também a Direcção não tem grande margem de manobra porque também lhe vêm as directivas sempre superiores, ou pelo menos é essa a ideia que nos é sempre transmitida: de que temos de cumprir, mesmo quando às vezes há uma reflexão sobre as coisas, que não seriam tão boas ou que não seriam tão apropriadas para a nossa escola. No entanto, há aquela ideia de que vamos cumprir, de que é preciso cumprir; isso está muito na nossa filosofia de trabalhar e aqui na escola isso nota-se muito. Temos de cumprir porque veio lá de cima e está muito essa hierarquia em funcionamento, já foi institucionalizada (Aura, p. 35).

Parece, então, que a voz dos professores, ainda que reforçada pela convicção reflectida de que nem os alunos nem a escola recolherão benefícios da aplicação de determinada legislação, não é ouvida, nem reconhecido o valor do conhecimento profissional que ela enuncia. Outras docentes pronunciam-se nestes termos:

Quem dirige uma escola está completamente *ensanduichado* — que isto da autonomia é uma grande mentira, a escola não tem autonomia — entre directivas, e algumas delas muito pormenorizadas, do Ministério e depois a realidade da escola. E portanto há muita coisa que as Direcções são obrigadas a fazer e que sabem que não é o melhor para a sua escola, mas se não fazem já sabem que os directores levam na cabeça, às vezes coisas perfeitamente aberrantes. (...) Ora se as leis que se instalam na escola já por si não são justas, inevitavelmente isso vai arrastar num efeito dominó N injustiças, desde a maneira como a direcção quer que se aplique, depois a forma concreta como cada professor na prática aplica, depois como os pais, como os alunos recebem, reagem e portanto isso é um efeito de bola de neve. Porque realmente a justiça escolar não pode

estar alheia à injustiça que é e à incongruência que é tudo isto de N decretos, que falam de autonomia, que falam de escola inclusiva, que falam de avaliação formativa dos alunos, quando nós continuamos a ver que tudo o resto do que se valoriza é o sumativo, o que se valoriza é a avaliação externa, são os exames, tudo gira em torno disso e portanto, é uma contradição, é uma trapaceira (Zita, p.28).

Eu acho que não há nenhuma possibilidade de justiça sem mais autonomia. Portanto, a autonomia é uma condição básica. A escola tem que ser responsável, responsabilizada e para isso tem que poder decidir. Tem que poder decidir e tem que poder decidir a vários níveis. Como gerir os seus recursos, quer dizer, pôr recursos ao serviço da comunidade, como gerir os seus tempos, como gerir parte dos seus currículos; portanto, deveria haver currículos obrigatórios a nível nacional, por exemplo, língua materna, civildade, etc., e depois coisas adaptadas às regiões e aos alunos (Vera, p. 32).

Na perspectiva de Zita, entre os princípios educacionais enunciados na legislação e aquilo que, na prática, será valorizado na educação escolar existe uma contradição notória e será aí, nesse espaço de “incongruência”, que a injustiça se instala. Do ponto de vista de Vera, o exercício da justiça pela escola reclama autonomia para adaptar recursos e procedimentos às necessidades e características da população que serve, ideia que o Director parece igualmente sustentar. Reflectindo sobre possíveis injustiças decorrentes de legislação que considera não corresponder às necessidades dos alunos, este docente refere como exemplo o estatuto do aluno (Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro); examina, a título de exemplo, consequências previsíveis da extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos:

Para o próximo ano eu posso ter, nas turmas de 10º ano, indivíduos que estão ali à espera de atingir os 18 anos e que não querem saber nada disso. Por isso é que eu digo, a qualidade do ensino público vai baixar (EO/Dir, p. 20).

Outras situações decorrentes de legislação suscitam igualmente reparos:

As coisas têm que mudar, mesmo o estatuto do aluno, a questão de... o menino falta, não chumba por faltas; o menino é sujeito, ou submetido àquele PIT, que aquilo não é nada...; o menino anda aqui o ano todo a perturbar, a não permitir que os outros aprendam. E nós só o podemos reprovar no final do ano lectivo. Mas isto é alguma coisa? Para mim, é uma forte injustiça para quem quer aprender; porque nós somos justos, somos muito pela integração, somos muito por não cometer injustiças mas, cometemos muitas injustiças quando um jovem destes está numa turma em que perturba sistematicamente e nós continuamos a pensar em, no final do período, lá vão os planos de recuperação, mobilizamos recursos humanos, o menino não vai ao apoio, está-se nas tintas... Mas a escola continua... e preocupamo-nos...(EO/Dir, pp. 15-16).

Emerge desta reflexão a ideia de que legislação pensada para “promover a integração (...) e o sucesso” (Lei n.º 51/2012, cap. I, art.º 2.º) pode não ser afinal a mais adequada nem às necessidades nem às circunstâncias dos alunos. E o Director fundamenta a sua apreciação: ao

pretender beneficiar uns, contribuirá para que outros sejam penalizados, sobretudo quando o benefício não é devidamente valorizado nem aproveitado por aqueles a quem se destina. Para fazer face a situações desta natureza, o docente reivindica para a escola maior autonomia na orientação dos alunos em função dos respectivos resultados no ensino básico:

Estou a tentar mexer os cordelinhos no sentido de nós, escolas, termos autoridade [para] os mandar para outro lado, [segundo] critérios nacionais. (...) Se isto não for mexido, se as escolas não tiverem poder para poderem dizer mesmo às famílias: “Olhe, o seu filho... estes percursos que aqui estão, estão fora de causa. Portanto, está aqui este conjunto que será aquele que terá que optar para ele poder seguir viagem.” (...) Eu penso que toda esta fase que estamos a viver vai-nos fazer ter que actuar desta forma, porque nós temos que rentabilizar ao máximo os poucos recursos que temos e não podemos continuar a desperdiçar (EO/Dir, p.23).

A reorientação de alunos incumpridores ou desinteressados do curso que frequentam para percursos curriculares alternativos corresponderia, aparentemente, a uma forma de justiça: é que quem não “quis aproveitar as oportunidades que lhe foram dadas tem o direito de ser penalizado”, possibilitando assim que “quem cumpre e corresponde àquilo que a escola lhe está a dar” usufrua e aprenda nas melhores condições. E deveria, portanto, caber à escola, nestes casos, a selecção e o encaminhamento dos alunos para o trajecto curricular mais adequado a cada um, numa lógica de eficiência na distribuição dos bens educativos.

Legislação dirigida aos professores. A legislação educacional focalizada nos professores é igualmente geradora de situações interpretadas numa perspectiva de justiça. As alterações no horário e nas condições do trabalho docente; o não reconhecimento, se não mesmo um certo menosprezo — seja da parte da entidade patronal seja da parte dos alunos e suas famílias —, do valor deste trabalho, associados a uma imagem pública que os professores sentem como atentatória da dignidade profissional, estarão na raiz de sentimentos de injustiça e de alguma desmotivação no exercício da docência. Afirma um dos respondentes:

Os professores sentem-se injustiçados. (...) E eu direi que hoje há alguma desmotivação porque continua a haver esta questão da carreira; já não falo das remunerações, mas da questão da avaliação da carreira. Eu, quando venho trabalhar para uma determinada empresa, tenho uma perspectiva de salário, tenho uma perspectiva de umas determinadas condições. Essas condições, quando são alteradas não por minha culpa mas por culpa do empregador, o empregador é que está em falta com o trabalhador. As pessoas constroem as suas vidas também em função daquilo que lhes é oferecido e se essas condições são alteradas, terão que se sujeitar, mas é desagradável, ficam zangadas com o sistema e depois claro, há assim um mau estar, há assim às vezes uma certa apatia. E vê-se, vê-se... (César, p. 30).

Outras docentes corroboram:

[Vários professores] sentiram-se verdadeiramente desmotivados, não queriam insistir numa profissão e no trabalho onde não se sentiam bem tratados, não pelos seus pares, obviamente, mas pela sociedade, pelos pais, pelo ministério, pelo governo e sentia-se isso, sentia-se até, no clima, um peso ... uma coisa desagradável ... (Marina, p. 23).

Eu acho que os professores estão mais desesperados, que o desespero por um lado vem da instituição Ministério da Educação e do seu comportamento e da sua atitude para com os professores e do abandono que fez da classe, perdendo mesmo o respeito em termos sociais, não é? Isso é imperdoável e é uma coisa muitíssimo mal feita. É uma coisa que desespera os professores, serem tratados abaixo de cão (Vera, p.31).

Daí, a reflexão de Celina:

Eu, se estivesse a iniciar a carreira, acho que pensava duas vezes e só se não arranjasse outra coisa é que eu viria para professora. Porque, não é propriamente a vivência da aula, não é a vivência com os miúdos, é tudo o resto que nos cansa. Acho que estamos a ser injustiçados porque cada vez trabalhamos mais e ganhamos menos. Portanto estamos a ser muito maltratados. E pronto, sinto-me injustiçada (Celina, p. 23).

Assim, enquanto os professores mais velhos, posicionadas em fase avançada da carreira, se sentem alvos de injustiça sobretudo pela perda de estatuto e de direitos profissionais, professores mais jovens em início de carreira vêm nas condições da avaliação do desempenho uma das principais fontes de injustiça. Afirmam um dos respondentes:

Na avaliação de professores acho que há muita coisa injusta... muita, muita ... quem me vai avaliar a mim, quem vai assistir às minhas aulas avalia-me de uma forma radicalmente diferente da minha outra colega de Biologia que vai assistir ao outro colega meu de Biologia. Se só no meu grupo de Biologia as coisas são todas bem diferentes, imagine entre departamentos, imagine entre escolas! E no país inteiro isso é completamente injusto, isso aí eu sinto como injustiça tremenda... tremenda... (Paulo, pp. 17-18).

Outra forma de injustiça decorrente da legislação focalizada nos professores é salientada nas considerações críticas de Marina:

Há uma ética profissional que ficou completamente de rastros e nós transmitimos valores e estamos na escola, temos uma postura, uma atitude. E não é verdade que os outros não dão conta, não é verdade; isso transparece, mesmo que nós não queiramos, até na forma como estamos na nossa aula. Pode acontecer, porque os alunos apanham essas coisas e transmitem-nas (Marina, p. 25).

Deste modo, o mal-estar dos professores associado a sentimentos de injustiça e de não reconhecimento repercutir-se-ia implicitamente nas práticas profissionais, contrariando exigências éticas inerentes à profissão.

Influência do contexto local da Escola das Oliveiras

Os respondentes consideram que o contexto local da escola condiciona não apenas a acção educativa mas também as percepções e os sentimentos de justiça dos professores e dos alunos. Como o Quadro 16 ilustra, da dimensão sociocultural deste contexto, foram consideradas características e procedimentos parentais que os professores pensam ter impacto, nem sempre positivo, na acção da escola. Destacam o controlo parental sobre a vida escolar e a manifestação de elevadas expectativas em relação aos filhos são considerados excessivos por alguns respondentes. Pensam estes professores que muitos pais, ao protegerem demasiado os jovens, impedem o desenvolvimento do sentido de responsabilidade. Por isso, afirma a sub-directora Sara, “é que eles vão crescendo cada vez mais imaturos”, porque os pais lhes dirão: *“Não te preocupes que eu vou já lá à escola resolver isso, não te preocupes, eu resolvo, em vez de dizer assim: Ai é, tens um problema?! Então resolve-o. Tens um problema com o professor, vais resolvê-lo”* (Sub-dir. Sara, p. 20).

Esta forma de encarar a escola e os professores, pensam alguns dos respondentes, denotaria o grande investimento dos pais no sucesso escolar e social dos filhos e as elevadas expectativas que, consequentemente desenvolvem em relação aos seus desempenhos.

Práticas de justiça geradoras de discordância

Como procedem os professores em relação à diversidade e às diferenças dos alunos e em que medida consideram mais justas formas igualitárias ou formas equitativas e, nesse sentido, diferenciadas de tratamento? E pensam ou não ser atribuição da escola e dos professores o cuidar dos alunos? O discurso dos professores em torno destas questões põe em relevo a complexidade da justiça envolvida na acção docente, sobretudo quando dela resultam efeitos ambíguos ou desigualmente benéficos para os alunos, requerendo decisões que podem ser dilemáticas. Seja por envolverem direitos dos estudantes, antagónicos entre si mas igualmente legítimos, seja por convocarem princípios de justiça conflituantes mas igualmente defensáveis algumas decisões pedagógicas são reconhecidas pelos professores respondentes como intrinsecamente problemáticas no que à justiça diz respeito. Refira-se como exemplo, o que narra uma professora respondente sobre a dificuldade de conjugar um princípio de igualdade na distribuição do tempo de intervenção dos alunos, com um princípio de equidade, que a

levaria a dar mais tempo de participação aos mais tímidos. Tais opções pedagógicas poderão, dessa forma, ser objecto de discordância, tanto entre os sujeitos agentes, como entre estes e os destinatários da acção.

Os professores da *Escola das Oliveiras* parecem oscilar entre uma visão igualitária (F=84) e uma visão diferenciadora (F=82) da justiça escolar. Contudo, as dimensões da justiça igualitária que agregam maior número de referências sugerem a compreensão da igualdade no sentido abstracto e formal de igual condição de todos perante a escola ao passo que os aspectos concretos das práticas pedagógicas conjugam maior número de referências a uma visão equitativa e diferenciada da justiça (F=56). Alguns docentes afirmam uma preferência clara por práticas e princípios igualitários, enquanto outros mostram um entendimento flexível da igualdade, compatibilizando-a com formas de diferenciação. Quanto à dimensão de cuidar do trabalho docente, os professores respondentes mostram-se pouco unânimes e revelam entendimentos diferentes do conceito.

Igualização: igualdade formal e práticas igualitárias

Percorre o discurso dos professores uma ideia de justiça como igualdade de todos os alunos, enquanto sujeitos do direito à educação, independentemente das diferenças que os caracterizam; nas palavras de um dos professores respondentes, “todos os jovens têm acesso a uma escola onde estão todos num patamar de igualdade, independentemente dos rendimentos e da profissão dos pais” (César, p. 7). A igualdade formal e abstracta, que envolve o direito ao usufruto de iguais oportunidades de realização pessoal e de sucesso, parece requerer práticas docentes de distribuição dos bens educativos conduzidas por princípios igualitários e, sobretudo, formas iguais de tratamento. Estatutariamente iguais perante a escola, será pelo desempenho académico que os alunos se diferenciarão; afirma uma respondente:

Eu considero que eles são todos iguais, ou seja parto pelo princípio da igualdade e só os vou diferenciar depois de eles mostrarem realmente que são diferentes no sentido de nota; portanto todos eles devem ter igualdade de oportunidades (...) e devem ser tratados todos da mesma maneira (Clara, p 5).

Outros professores partilham o ponto de vista igualitário:

Quando entram para a escola pública, os alunos são todos iguais; estão todos no mesmo pé de igualdade e relacionam-se de modo igual uns com os outros. O professor tenta nivelar por aí. Em termos de aprendizagens, em termos de ambiente na sala de aula e mesmo dentro da escola, os alunos são tratados de modo igual. ” (César, p. 6).

A igualdade implica a subordinação de todos às mesmas regras escolares e a adopção, pela escola, de procedimentos uniformes quando essas regras são desrespeitadas, como pretende Sara: “uma escola justa é aquela que trata as pessoas de igual forma”; e acrescenta: “Eu gosto muito de os tratar de forma igual e penso que tento sempre conseguir fazer isso” (Sara, p.29).

Quadro 17. *Frequências Relativas à Igualização*

Categorias	Dimensões	n	F
Igualização	Igualdade perante a escola		
	- Igualdade de todos enquanto alunos;	12	35
	- Oportunidades iguais de realização pessoal;	6	9
	- Oportunidades iguais de sucesso escolar.	5	7
			F=51
	Ensino / Aprendizagem		
	- Tratamento igual de todos os alunos;	8	22
	- Ajuda a todos os alunos por igual.	4	5
			F=27
	Avaliação dos alunos		
	- Igualdade de critérios de avaliação	3	6
			F= 84

O tratamento igualitário parece ser defendido, por alguns docentes, como prevenção contra formas de discriminação, como se pode inferir das palavras de César:

A escola deve tratar os alunos de forma igualitária. Todos iguais: sexo, religião, opção sexual, também. Não deve tolerar situações que não apontem para a igualdade; mas quando o aluno entra na escola, todos os alunos serão iguais. Os professores também terão de ter a sensibilidade suficiente, às vezes não têm, de tratar de igual modo os alunos que têm mais dificuldades, os que vêm de origens mais humildes, em detrimento daqueles alunos que “ - *Ah este vem ali do pai A, B ou C...*”, não têm de o tratar de outra forma. Não. Quanto a mim não é correcto e devemos ajudar os alunos de igual forma. Nem sempre isso acontece (César, p. 7).

Assim, e segundo este docente, justo é o tratamento igualitário e toda a forma de diferenciação será de evitar. Outros, no entanto, afirmam como justa a conciliação de tratamento igualitário e diferenciação, da igualdade em geral com o particularismo inerente à diferenciação:

Para mim são todos iguais, mas não os posso tratar todos da mesma maneira, ou seja, trato-os todos da mesma maneira tendo em atenção as particularidades de cada um (Paulo, p. 21).

É tratá-los como iguais nalgumas coisas e como diferentes noutras. É tratá-los como iguais na responsabilidade e noutras coisas que têm que demonstrar, para mim eles são

todos iguais porque no fundo eu gosto de todos; e ao mesmo tempo eu tenho que saber diferenciar no momento em que é necessário (Olga, p.8).

Eu tento tratar todos de forma igual e depois poderá eventualmente haver exceções para alunos com maiores dificuldades, com alunos irrequietos como tenho; mas tento trabalhar com eles de forma igual (Raquel, p. 12).

De acordo com os docentes citados, então, o tratamento igualitário que parecem considerar como regra poderá ser suspenso e substituído por formas de diferenciação quando as circunstâncias assim o aconselharem, sem que tal se lhes afigure contraditório do ponto de vista da justiça.

Diferenciação pedagógica

O tratamento diferenciado dos alunos, seja em função das necessidades que revelam seja por força das diferenças individuais, afigura-se para diversos professores a forma mais justa de proceder; afirmam também, por isso, diversificar as situações de aprendizagem e as formas de avaliação, como se exemplifica no Quadro 18. Considera um dos respondentes:

Há miúdos que precisam de mais coisas, porque estão tão atrás que precisam de mais coisas, não podem ter as mesmas coisas que os outros têm, têm que ser discriminados positivamente, e acho que isso é muito importante para eles, acho que isso é o papel da escola (Joel, p. 38).

Esta ideia de discriminação positiva é partilhada por outra professora, que a remete para uma função diferenciadora da escola, fundada num ideal de equidade:

Eu acho que a igualdade não existe. E portanto a gente tem que tratar com as pessoas de acordo com as suas diferenças e dar mais a quem precisa de mais, dar menos a quem precisa menos e portanto a igualdade, acho, só existe em termos legais. Legalmente temos todos os mesmos direitos, temos todos legalmente os mesmos deveres em determinadas circunstâncias, mas acho que no quotidiano nós não somos efectivamente iguais e portanto temos que procurar lidar com as diferenças de acordo com elas, porque às vezes a igualdade torna-se injusta. Ou seja, tratar as pessoas de forma igual, quando elas são diferentes torna-se injusta, não é? Portanto penso que a equidade é muito mais acertada (Zita, p. 8).

Então, dada a natureza formal da igualdade, será mais justo diferenciar, concorrendo para atenuar as desigualdades reais, o que pressupõe um entendimento da justiça em termos de equidade. Vera parece partilhar este ponto de vista diferenciador, quando afirma:

Eu acho que, sem dúvida, a equidade é aquilo que me guia. A igualdade só existe em termos de oportunidades. Nós somos todos diferentes e é como diferentes que devemos ser considerados. É em contexto, nós existimos em contextos. Existimos em relação e

não somos esta coisa que está aqui, numa carteira, na escola. E a equidade, de facto, é aquilo que permite olhar cada um como uma pessoa, não é? Uma pessoa tem que considerar se um aluno tem muitas dificuldades, se se relaciona mal, etc., tem que abrir o caminho e ver se houve um progresso, premiar esse progresso (Vera, p. 13).

O ponto de vista equitativo deve atender ao percurso dos alunos, pensa esta professora, e não apenas aos resultados atingidos: é que o progresso é sempre relativo ao ponto de partida e este é diferente para cada um.

Quadro 18. *Frequências Relativas à Diferenciação*

Categorias	Dimensões	n	F
Diferenciação pedagógica	Ensino / Aprendizagem		
	- Adequação dos apoios às necessidades dos alunos;	11	17
	- Tratamento diferenciado;	6	17
	- Diversificação das situações de aprendizagem.	6	9
	Avaliação dos alunos		
	- Valorização do progresso individual;	5	8
Diferenciação curricular	- Diversificação dos instrumentos de avaliação.	3	4
			F=55
	- Diversificação das vias curriculares;	9	18
	- Ensino vocacional.	4	8
			F= 26
			F= 81
	Benefícios		
	- Inclusão de todos os alunos;	5	8
	- Resposta à diversidade dos alunos.	5	8
	Riscos		
	- Efeitos discriminatórios.	8	17

Contudo, a diferenciação equitativa parece não ser facilmente exequível nas circunstâncias concretas da aula, notam os docentes que a advogam, produzindo consequentemente alguma injustiça. Zita, por exemplo, reflecte nestes termos:

Esse é que tem sido o meu grande problema: o ser capaz de ajudar os alunos de forma proporcional às suas dificuldades. Portanto ser capaz de ajudar aqueles que mais precisam e de ajudar no sentido certo. E, ao mesmo tempo, não desperdiçar os bons alunos. Eu tenho muito medo, nós estamos muito preocupados com os problemas da escola e gastamos muito tempo com os alunos — porque eles nos absorvem mais — com mais problemas e às vezes não valorizamos os alunos bons que temos. E às vezes eu sinto que eles ficam ali a marcar passo porque eu não tive tempo ou não tive oportunidade ou não fui sensível a preparar actividades mais enriquecedoras (Zita, p. 7).

Assim, a preocupação com as necessidades individuais dos alunos mais vulneráveis na perspectiva duma justiça equitativa pode ser olhada como menos justa segundo outros

prismas, principalmente se limitar a capacidade de resposta do professor às expectativas de conhecimento e realização dos melhores alunos. O estímulo e reforço do progresso dos bons alunos, que Zita receia estarem a ser descurados na escola quando equacionados com o apoio necessário às aprendizagens dos alunos em dificuldade, configura um dilema de justiça, pelo menos enquanto as duas acções não puderem ser realizadas em simultâneo. Partilhando esse receio, o director faz as seguintes considerações:

Quando as escolas, hoje em dia, estão a ter nas suas turmas miúdos com deficiências extremamente preocupantes, eu pergunto: qual é o professor, o responsável que imprime um andamento à sua aula quando vê que aquele miúdo, devido à deficiência que tem, não consegue acompanhar? Obrigatoriamente, ele tem que baixar o nível. Se baixou o nível, ele está a prejudicar os outros (EO/Dir., p 18).

E compara a preocupação com o apoio aos alunos em dificuldade, para os quais são criados planos de acompanhamento ou de recuperação, consoante as necessidades que a legislação contempla (Despacho Normativo n.º 50/2005), com o estímulo ao desenvolvimento, também previsto na lei, dos alunos com maior sucesso:

Quantos planos de desenvolvimento é que existem na escola? Zero. Aqueles ... os tais planos para os miúdos bons, para aqueles miúdos que destacam pela positiva. Portanto são miúdos que podem ser utilizados, no meu entender, como tutores, tutores dos alunos dos planos de recuperação. Mas como nós temos vergonha de valorizar quem trabalha e enquanto pensarmos desta forma não vamos lá... Nunca tive planos de desenvolvimento nesta casa. Nunca tive planos de desenvolvimento nesta casa. Tenho tido uma luta, mas vou acabar com ela (EO/Dir, p.16).

A diferenciação, enquanto forma de reduzir desigualdades, na perspectiva da justiça equitativa, parece então criar espaços, de acordo com o director, para outras desigualdades que considera pouco justas.

Diferenciação como oferta de percursos curriculares alternativos: benefícios e riscos

Vários professores advogam a adopção de vias curriculares alternativas como formas justas de corresponder à diversidade e aos diferentes interesses e motivações dos alunos. Como se ilustra no Quadro 18, pensam que tal medida que pode contribuir para a inclusão escolar e para a redução dos níveis de insucesso, desde que seja assegurada aos alunos uma base comum de conhecimentos e competências. Considera uma respondente:

Em escolas que misturam raças, culturas, onde a diversidade é muito grande, penso que os currículos alternativos poderão ser uma saída muito boa para as escolas. Os currículos alternativos precisariam também de autonomia, para que houvesse mobilidade e possibilidade de adaptação à população real e objectiva que se tem ali, e

que é mutável. Teoricamente parece-me até, do ponto de vista da justiça, qualquer coisa que podia integrar e trazer muitos alunos à escola (Vera, pp. 18-19).

Vera pensa, então, que a criação de alternativas curriculares proporcionaria às escolas, cuja população estudantil é muito diversa, instrumentos facilitadores da integração de todos os alunos; seria necessária, no entanto, maior autonomia das escolas para os adaptarem às características dos seus alunos. Outra docente pronuncia-se nos seguintes termos:

Admito que na realidade, garantidos alguns patamares comuns e de que não devemos abdicar, consigo imaginar situações em que certo tipo de alunos possa vir a usufruir de percursos alternativos. Realmente, lá está, somos todos diferentes e temos direito a sê-lo. Agora não significa andar a falsear situações, como às vezes me parece que acontece. Mas penso que os currículos alternativos fazem todo o sentido com base naquilo que justamente é a realidade da diferença, que às vezes exige que certas coisas sejam flexibilizadas em função daquilo que aquele indivíduo provavelmente apresenta. Quer dizer, há miúdos que se calhar não podem ir muito mais longe do que vão, não é? E portanto nesse sentido acho que é possível e desejável que aconteça (Lídia, p. 13).

Lídia admite a adequação dos currículos alternativos, enquanto soluções de que pode “usufruir” um “certo tipo de alunos” incapazes de “ir muito mais longe do que vão”; na perspectiva desta docente, é a própria “realidade da diferença” que exige a flexibilização do currículo como satisfação do “direito” a ser diferente. O discurso de Lídia parece denotar alguma ambivalência, pela qual uma situação de limitação (a impossibilidade de ir mais longe) é transmutada num direito (de ser diferente); e seria em nome deste direito que se justificaria os percursos curriculares alternativos.

O director da escola manifesta igualmente concordância em relação aos currículos alternativos:

Os currículos alternativos temos que os assumir, desde o princípio até ao fim. E todos temos de ter consciência que um jovem que tenha currículos alternativos, a partir de um determinado ponto ele tem que se sujeitar a determinadas ofertas educativas. Não vamos agora fazer esses sistemas híbridos em que ele está com currículos alternativos e depois pode ingressar no ensino regular, no 10º ano, como outro qualquer que teve um currículo normal. Porque eu não acredito que um miúdo a que lhe seja dado currículo alternativo chegue a um ensino secundário e que possa ingressar num curso científico-humanístico. Não pode ser (EO/Dir., pp. 20-21).

Considera o director que o nível de conhecimentos dos alunos que façam percursos curriculares alternativos não será suficiente para que prossigam os mesmos estudos a que têm acesso os alunos de currículos normais e que, por isso, terão de “se sujeitar” à oferta

formativa existente para essas vias alternativas. A desigualdade é assim vista como a consequência “natural” da diferença.

Por esta ordem de razões, quando comparam os benefícios e os riscos que podem advir da diferenciação curricular, alguns respondentes parecem divididos entre uma ideia de justiça e uma ideia de discriminação, como o discurso de duas respondentes indica:

À primeira vista não me parece justo, alunos que saem do curriculum alternativo que sabem basicamente ler e escrever, e alunos que têm exactamente o mesmo grau de ensino e que têm uma série de competências desenvolvidas. Por outro lado, percebo perfeitamente o porquê desses currículos alternativos, é melhor dar isso do que não dar nada, ou seja, é melhor eles aprenderem o mínimo dos mínimos na escola; mais vale pequenas metas do que nenhuma e, nesse aspecto, estamos aqui a falar do conceito de justiça social. (...) Os cursos CEF passaram a ser conotados com aqueles miúdos que já repetiram vários anos, com dificuldades em termos de comportamento, e eu sinceramente tenho as minhas dúvidas que eles aprendam coisa alguma, é só uma passagem de tempo, enquanto estão ali aqueles 2 ou 3 anos não estão noutro lado. Será só isso, será esse objectivo a tal justiça? (Clara, pp. 16-17).

De acordo com Clara, não será justo que, no termo do mesmo grau de ensino, os alunos possam apresentar conhecimentos e competências muito díspares, por terem sido sujeitos a percursos curriculares distintos. Embora realce o contributo dos currículos alternativos para que os jovens com dificuldades de aprendizagem e de comportamento adquiram uma base mínima de conhecimentos escolares, a docente parece pensar que há nessa solução alternativa algo de discriminatório. Celina manifesta-se no mesmo sentido, isto é, sublinhando o potencial de marginalização associado à frequência de currículos alternativos:

Não sei se será justiça [a existência de currículos alternativos], porque me dá a sensação que eles [os alunos] ficam a saber muito pouco. Portanto qual é a justiça, se eles ficam a saber menos e pouco perante os outros? Depois não sei se recuperam aquilo que deviam recuperar. Então ficam logo à partida um pouco marginalizados; portanto qual é a justiça? Agora, na verdade, eles ficam com um canudo, têm o tal papel, é igualdade. Mas em termos de saber mesmo, não tem... Penso eu que não (Celina, p. 11).

A igualdade formal da obtenção de um certificado de conclusão de estudos, considera a docente, parece-lhe ser desmentida pela desigualdade real dos conhecimentos gerados; ora, sendo escassos os saberes construídos pelos alunos de currículos alternativos será legítimo, do seu ponto de vista, questionar até que ponto é justo implementá-los. Celina manifesta, portanto, uma perspectiva crítica, ao problematizar o valor de justiça duma acção que, em lugar de contribuir para a redução da desigualdade, a reproduz e acentua.

Cuidar

Como se pode ler no Quadro 19, duas dimensões principais definem, na perspectiva dos respondentes, o conceito de cuidar: em primeiro lugar, o cuidar dos alunos pela escola e pelos professores é pensado como estímulo ao desenvolvimento pessoal (F=34), seja pelo contributo da formação axiológica, seja pelo da construção do autoconhecimento e da autonomia, seja ainda pela experiência da solidariedade entre colegas e pelo cuidado recíproco; em segundo lugar, é pensado como ajuda na identificação e resolução de problemas e dificuldades que os alunos manifestem, sobretudo problemas de natureza escolar (F=23). No entanto, são notórias entre os professores não só concepções diferentes do alcance e das formas do cuidar que caberá à escola, da própria atribuição ou não à escola da responsabilidade do cuidar dos alunos e ainda das relações entre cuidar e justiça. Um dos docentes pronuncia-se nos seguintes termos:

Então não temos de cuidar deles? Eles passam aqui o dia inteiro! Claro que sim! (...) Estarmos 100% disponíveis, não é? Completamente disponíveis! Disponíveis não só na nossa sala de aula que é aquilo que toda a gente faz e se preocupa, estar disponíveis fora da sala de aula com conta, peso e medida. Mas quando eu digo estar 100% disponível é pedagogicamente, naquilo que estamos a ensinar e disponível para o abrir, para estar, para partilhar, claro que sim! Nesse sentido sim! É nesse sentido que eu acho que nós temos de cuidar dos nossos alunos, é estar atentos, eles não são máquinas que estão a aprender, são seres humanos, precisam de atenção, neste sentido sim (Paulo, p. 33).

Outra professora considera:

Eu acho que realmente o cuidado está relacionado com a justiça porque se eventualmente uma pessoa não consegue, neste caso o aluno, o facto de eu ter cuidado vou fazer com que, vou dar um contributo, não vou fazer por ele, mas vou fazê-lo acreditar que é possível. Se eu deixo de ter esse cuidado e essa atenção depois também já perco essa capacidade de demonstrar que é possível ele fazer, não é eu fazer por ele, é ele fazer. Portanto está completamente relacionado, porque eu também acho que o poder que a escola pode ter é mostrar que as coisas são possíveis; são imperfeitas e são incompletas, mas são possíveis (Olga, p. 13-14).

De acordo com Paulo, a tarefa de cuidar é própria da escola, significando com isso a disponibilidade pedagógica do professor, disponibilidade que sai dos limites da sala de aula, para atender às necessidades e dificuldades dos alunos e a atenção às características pessoais que as envolvem. Na perspectiva de Olga, também, cabe ao professor cuidar, na medida em que estimula e encoraja, cria esperança e abre horizontes aos jovens, o que representa uma forma de justiça; e cuida-se pelo exemplo de perseverança, pela prova da confiança nas

possibilidades dos alunos. Vera, por sua vez, parece entender o cuidar no sentido global da formação da pessoa, tarefa que compete à escola realizar; considera esta professora:

Eu acho que cabe à escola formar, e a palavra é vasta: o formar passa por adquirir competências mas também atitudes, regras, saber estar, etc. E também um sentido de prazer, mas do prazer no aprender, não é no prazer de não fazer nada, não é? Estimular a curiosidade, que é uma coisa que faz muita falta, e ajudar a tomar consciência do que é que eu sou. Ajudar ao autoconhecimento. Isso sim, se isto é cuidar, se entendermos que cuidar é prestar atenção ao outro, a escola deve cuidar. Mas o cuidar é entendido muitas vezes como apapricar, dar apoio, fazer festinhas, “sim, sim, tu és muito bonito”, etc. e eu, isso recuso-me completamente e discordo em absoluto. Neste aspecto do cuidar, eu acho que a justiça exige que se dê aos alunos uma consciência permanente dos limites, de que o outro é o meu limite e que eu não posso ultrapassar isso, não se pode ir saltando por cima do outro. (Vera, pp. 29-30)

Recusando a dimensão afectiva e familiar do cuidar, associa-lhe em alternativa a ideia de construção da pessoalidade, da autoconsciência, da estima de si e da correlativa capacidade de atenção ao outro e de respeito pela sua individualidade; Vera, tal como Olga, vê no cuidar uma forma de justiça, na medida em que contribua para que os jovens desenvolvam a capacidade de viver bem com os outros.

19. Frequências relativas ao cuidar

Categorias	Dimensões	n	F
Cuidar	Desenvolvimento pessoal		
	- Educação axiológica;	7	17
	- Estímulo para o autoconhecimento e para a autonomia;	5	9
	- Prática da solidariedade entre colegas.	4	8
			F=34
	Ajuda		
	- Orientação na procura de soluções;	7	9
	- Disponibilidade para ouvir os alunos;	7	8
	- Encaminhamento para ajuda especializada.	5	6
			F=23
			F=57

O ponto de vista de Vera e de Olga é partilhado ainda por Marina que, porém, analisa sob outro prisma a justiça inerente ao cuidar:

Esta função que eu tenho de cuidar os meus alunos é fazer ver [que] eles não têm que pensar como eu mas têm que me respeitar, têm que me ver, têm que me sentir, têm que me ouvir, porque eu também faço isso com eles. (...) Se cuidar é uma responsabilidade que é inerente e que é implícita na nossa forma de trabalhar e estar, está relacionada com a justiça; às vezes, alguma forma de cuidar pode levar-nos a pensar que estamos a ser justos com uns alunos e ser injustos com outros. No fundo, nós temos sempre de cuidar mas de uma forma objectiva para exactamente não cometermos injustiças em

relação a outras pessoas ou outros alunos; mas também se não cuidarmos, eu acho que podemos ser tão assépticos que nos tornamos injustos, não vemos para lá daquilo que ali está (Marina, pp. 34-36).

Admitindo a intrínseca ligação do cuidar ao trabalho docente, Marina questiona a subjectividade da acção de cuidar que poderia, por isso, tornar-se discriminatória; contudo, pensa a docente, se a alternativa for não cuidar, esta opção pode revelar-se igualmente pouco justa na sua intenção de neutralidade, precisamente na medida em que não abre espaço para a subjectividade. Por isso, um cuidar objectivo seria a forma de evitar tanto a injustiça do subjectivismo como a da não consideração da pessoalidade dos alunos.

Posições aparentemente divergentes são sustentadas por outros professores; leiam-se, por exemplo, as afirmações de Ricardo:

Acho que não cabe à escola cuidar dos alunos. Cabe à escola ensinar os alunos, facultar-lhes os instrumentos que eles precisam para aprender, para se formarem, mas não para isso, definitivamente. (...) A escola não é para isso, é para educar e formar pessoas, mas não é para educar no sentido puro do termo, de educação. E essa confusão não é benéfica, porque depois os pais acham que podem exigir isso da escola, não é? Enfim, há coisas que não são nem devem ser do âmbito da escola! (...) Os professores estão ali para ensinar. E aliás, era importante que se pudesse distinguir uma coisa da outra e isso ficasse claro tanto na cabeça dos pais, como na cabeça dos professores, porque há professores que também acham que devem cuidar dos alunos, mas eu acho que não; acho que nos devemos preocupar com eles e perceber se eles estão a acompanhar, preocupar-nos com o trabalho deles na escola e centrarmo-nos nisso, não nos preocuparmos em cuidar deles como adolescentes, nem como jovens adultos, nem como crianças, esses aspectos são os pais que se têm de preocupar com eles, acho eu (Ricardo, pp. 19-20).

À escola compete educar, mas a educação escolar terá uma incidência distinta da educação familiar, pensa Ricardo; por isso, o trabalho dos professores consistirá essencialmente em ensinar e em assegurar que os alunos, na escola, aprendem e trabalham, isto é, que são educados e formados; não consiste em cuidar. A preocupação do professor com o aluno será então focalizada na condição de estudante, não na de criança ou de adolescente. A distinção clara entre ensinar e cuidar e a delimitação nítida das funções da escola evitariam, na óptica do docente, que os pais exigissem da escola mais do que ela pode garantir.

Sem rejeitar uma função cuidadora da escola e, consequentemente, dos professores, Sara concebe, no entanto, essa função como atenção a problemas que os alunos manifestem e o respectivo encaminhamento para serviços especializados. Afirma esta professora, que é também subdirectora da escola:

O que eu acho que compete à escola é alertar a quem deve para poder ajudar. Por exemplo, nós trabalhamos com uma equipa em Santa Maria que são excepcionais. Se nós detectarmos algum problema num aluno, ou qualquer coisa, eles recebem de imediato e nós atendemos e encaminhamos. Mas eu acho que é o que compete à escola, é encaminhar. A família terá que tratar porque, se não, nós não fazemos outra coisa senão... não quer dizer que a pessoa os vai abandonar, a pessoa está atenta, mas pronto, chama a família e diz: «há aqui um problema que vamos ter de resolver, já temos um encaminhamento...», mas às vezes há pais que não querem (Sub-dir. Sara, p. 26).

A escola encaminha e ajuda na procura de soluções, mas não pode resolver os problemas; a resolução será, portanto, responsabilidade da família, considera a docente. Contudo, uma outra dimensão do cuidar é também referida por Sara, uma dimensão de “partilha, educação e ajuda mútua entre [os alunos], para criar um clima de solidariedade dentro da escola”. Esta forma de cuidar não é do professor dirigida ao aluno; é antes um cuidar recíproco entre os alunos, que a escola deve cultivar como “componente humana que também faz parte das aprendizagens” (Sara, p. 23).

Ideais de Justiça dos Alunos e Perspectivas sobre a Justiça na Escola

As diversas experiências que os estudantes vivem na escola são, para eles, geradoras de sentimentos e interpretações com implicações de justiça. Tanto as interações entre pares como as formas de relacionamento com os professores em aula ou noutras circunstâncias escolares são percebidas como mais ou menos justas e confrontadas com idealizações da justiça da escola e dos professores. Assim, procurou-se compreender, por um lado, quais e quão relevantes são, para os jovens, estas idealizações de justiça; por outro lado, como é avaliada, na generalidade, a justiça da escola e dos professores. Considera-se, em primeiro lugar, a dimensão distributiva da justiça, que diz respeito aos bens educativos — tempo, atenção, ajuda que o professor dedica, na aula, a cada aluno — e apresenta as sub-dimensões *igualdade* e *equidade*, esta no sentido de diferenciação positiva em função das necessidades de cada um. Em segundo lugar, analisa-se a dimensão discriminação, entendida como diferenciação em sentido negativo; em terceiro lugar, aborda-se a dimensão da justiça como cuidar, que considera a disponibilidade do professor para uma atenção específica à pessoa do aluno e à sua circunstancialidade. A dimensão retributiva refere-se às recompensas e às penalizações, devidas tanto pelo desempenho académico como pelo comportamento dos alunos na escola. Por último, consideram-se a *participação*, a *inclusão* e o *respeito* como sub-dimensões da justiça como reconhecimento. A *participação* é pensada como o envolvimento

activo dos alunos em processo de deliberação e decisão na escola e na aula; a *inclusão* designa a capacidade de lidar com a diversidade e as diferenças, de modo a que todos os alunos se sintam membros da escola; o *respeito* refere-se ao sentimento de dignidade do sujeito.

Em cada dimensão apresentam-se as médias relativas à percepção da situação real na escola e as que se reportam ao ideal de justiça para a mesma situação. Obtêm-se assim, para cada dimensão e sub-dimensão, dois grupos de resultados apresentados nos Quadros 21, 22 e 23: a identificação das práticas e situações escolares avaliadas em termos de justiça — Realidade — e as concepções de justiça consideradas mais relevantes — Idealidade.

A justiça na distribuição dos bens na escola: igualdade versus equidade

A distribuição que a escola faz do tempo e do espaço escolares, a constituição das turmas e o respectivo horário, a atribuição dos professores a cada turma e a apoios específicos para alunos específicos são exemplos de repartição dos bens educativos à qual não são alheios princípios ou finalidades de justiça. No domínio da acção pedagógica, há igualmente lugar em cada aula para a partilha de bens, particularmente o tempo, a atenção, a disponibilidade, o conhecimento profissional do professor; a maior ou menor justiça da partilha é avaliada pelos alunos em função de modelos ou ideais que dão sentido às suas preferências quanto aos procedimentos dos professores.

Igualdade de ensino, de ajuda e de tratamento

A dimensão igualitária da justiça distributiva engloba práticas de ensino iguais para todos os alunos, ajuda a todos por igual e iguais formas de tratamento. Como se pode ler no Quadro 20, é a igualdade real das práticas de ensino ($\bar{x} = 3,68$) que obtém o valor mais elevado e também aquela que menos se afasta da idealidade ($\bar{x} = 4,13$); a diferença entre a realidade ($\bar{x} = 3,46$) e a idealidade ($\bar{x} = 4,15$) da ajuda igualitária é maior do que a anterior e a maior discrepância verifica-se em relação às formas de tratamento, indicando que os alunos gostariam de ser tratados pelos professores de forma mais igualitária. Todos os valores relativos à idealidade, isto é, ao que seria justo acontecer, são mais elevados do que os da realidade, sobressaindo o que se refere ao *tratamento igual* ($\bar{x} = 4,49$). Globalmente, a situação real de igualdade ($\bar{x} = 3,53$) ficará aquém do que os alunos idealizam como justo ($\bar{x} = 4,26$). Ilustrando a relevância atribuída ao tratamento igualitário, refiram-se as palavras de uma aluna respondente:

Talvez deva haver justiça no facto de um professor não diferenciar os alunos; não deve diferenciar os alunos, lá está os tais rótulos, dizer *este é mais inteligente, fica ali, este tem mais dificuldades, fica para o outro lado*, mas é o mais correcto tentar que quem tem mais dificuldade tenha o apoio que precisa. (...) A maneira de tratamento, enquanto as oportunidades que dá e a maneira como avalia, [o professor] tem que avaliar todos como iguais (...), nunca poderá ser, ajudar uns e negligenciar os outros, ser sempre, *eu estou aqui, estou disponível igualmente para todos* (Beatriz, 12.º ano).

Parece então que, na perspectiva dos alunos, a igualdade no tratamento é mais justa do que a diferenciação e que esta, embora possa ser justificada e “correcta” em determinadas circunstâncias, arrisca ser interpretada como discriminatória, por acentuar diferenças que os marcariam como “rótulos”.

Quadro 20. *Médias Relativas à Perspectiva dos Alunos sobre a Realidade e a Idealidade de Igualdade, Diferenciação, Discriminação e Cuidar.*

	Dimensões	Realidade	Idealidade
Igualdade	- Ensino igual para todos;	3,68 (dp1,04)	4,13 (dp1,19)
	- Ajuda igual para todos;	3,46 (dp0,90)	4,15 (dp1,11)
	- Tratamento igual.	3,45 (dp1,02)	4,49 (dp1,49)
		3,53	4,26
Equidade/ Diferenciação	- Ensino diferenciado;	2,81 (dp0,98)	3,66 (dp1,23)
	- Ajuda proporcional às necessidades;	3,57 (dp0,93)	3,99 (dp1,10)
	- Tratamento diferenciado.	2,87 (dp0,95)	3,50 (dp1,28)
		3,08	3,72
Discriminação	Pelo género		
	- Tratamento desigual de raparigas e rapazes;	2,07 (dp1,22)	1,71 (dp1,35)
	Pelos resultados		
	- Mais benevolência em relação aos melhores alunos;	3,46 (dp1,08)	1,76 (dp1,11)
	Pelo comportamento		
	- Mais intransigência em relação aos alunos indisciplinados.	3,52 (dp1,05)	2,76 (dp1,34)
		3,02	2,08
Cuidar	- Disponibilidade dos professores para ajudarem a resolver problemas dos alunos;	3,21 (dp1,14)	4,15 (dp1,03)
	- Percepção de afecto da parte dos professores.	3,15 (dp0,92)	4,06 (dp1,03)
		3,18	4,11

Diferenciação positiva como forma de equidade

Avaliada nas sub-dimensões *ensino, ajuda e forma de tratamento*, a realidade da diferenciação na escola apresenta resultados inferiores aos da igualdade, sendo o mais baixo o

que se refere ao ensino diferenciado ($\bar{x} = 2,81$) e o mais elevado o referente à ajuda consoante as necessidades ($\bar{x} = 3,57$). Ainda que não sejam estatisticamente significativas as diferenças entre as médias da realidade e da idealidade, como já foi referido, note-se que a maior discrepância ocorre na sub-dimensão *ensino diferenciado*, cuja média é = 3,66 para a idealidade.

Os resultados sintetizados no Quadro 20 indicam, então, que os alunos gostariam de usufruir de um ensino mais diferenciado do que aquele que lhes é ministrado na escola. Além disso, ainda que a média referente à realidade da ajuda diferenciada seja a mais elevada, os alunos parecem desejar um reforço da ajuda dos professores, proporcional às necessidades apresentadas. Sobre a justiça da ajuda equitativa, dois alunos narram as suas experiências e reflectem nos seguintes termos:

Já vi professores que puxam pelos alunos que não têm boas notas e que não estão empenhados. E acho que isso na minha opinião é ainda mais fundamental e importante, porque nós não sabemos de onde é que vem a falta de motivação, não sabemos porque é que o aluno está assim, e acho que é uma ótima oportunidade para o levar pelo melhor caminho. Também já aconteceu que ... há pessoas que estão constantemente a participar na aula, e há professores que se apercebem que esse aluno não devia participar tanto e então “vou dar a opinião aos outros”, e esse factor, apesar de nós sentirmos assim um bocado frustrante, apesar de ser uma coisa que à primeira vista os próprios alunos ficam um bocado chateados, acho que é um factor em que o professor está a dar igualdade aos alunos, mesmo, porque ele está a tentar que todos participem. Na minha opinião isso é mais vantajoso para todos. Eu posso ficar chateada porque não disse o que tinha para dizer, porque queria mostrar que sabia muito, mas acho que é verdade que as pessoas precisam de ter as suas oportunidades. Por isso, acho que os professores também tentam ser justos desse sentido (Francisca, 11.º ano).

Não temos só alunos maus e desinteressados, temos os trabalhadores, mas que não conseguem. E acho que as escolas deviam analisar esses factos e esses alunos que querem menos é que deviam ter mais possibilidades e meios disponibilizados para melhorarem os seus estudos, porque se já temos o excelente, porquê trabalhar o excelente e não trabalhar o mau, para ficar com dois excelentes? (Tiago, 11.º ano).

Na perspectiva de Francisca, é justo que os professores procedam de forma diferenciada em relação aos alunos, na medida em que estes apresentem níveis e formas diferentes de dificuldade; ao mesmo tempo, considera que a diferenciação é uma forma de criar igualdade, dando mais oportunidades de progresso a quem mais precisa de progredir e trabalhando para resultados menos díspares. Tiago, por sua vez, realça a importância do planeamento escolar dos apoios e dos recursos, distribuindo-os na proporção das necessidades e criando assim mais e mais iguais oportunidades de sucesso.

Discriminação

Há vertentes da diferenciação que os estudantes consideram discriminatórias e repudiam como injustas; uma aluna explica como percebe a situação:

É quando um professor gosta mais de uns alunos e depois se nota essa diferença na forma como eles tratam os alunos. Se calhar são mais tolerantes, se calhar mandam-nos responder mais vezes, quando outros também querem... Mas isso não acontece muitas vezes (Vera, 8.º ano).

De um modo geral, o facto de os professores poderem manifestar preferência por alguns alunos é interpretado como discriminatório e injusto, como se pode constatar nas considerações de outra aluna:

Às vezes os professores têm gostos pelos alunos, gostos menos de uns e gostam mais de outros. Acho que é um bocadinho injusto. Visto do nosso ponto de vista é injusto, para o lado do professor pode ser justo, para ele, dessa maneira. Claro que todos temos gostos, mas acho que é um bocadinho injusto da parte do professor gostar mais de um aluno e ser muito queridinho para ele e depois um aluno mais... não gostar dele, não sei, acho que é injusto (Sandra, 12.º ano).

Daí que, na perspectiva de Sandra, as regras da escola não sejam, sempre, aplicadas uniformemente e os professores sejam mais rigorosos em relação a alguns alunos e menos em relação a outros.

Discriminação pelo género. Esta forma de discriminação, manifesta no tratamento desigual de raparigas e rapazes, reúne a média mais baixa tanto na situação real ($\bar{x} = 2,07$) como na situação de justiça ($\bar{x} = 1,71$), o que significa por um lado, que “quase nunca acontece” ou “acontece poucas vezes” na escola e, por outro, que é considerada “pouco” ou “nada justa”. Já a *discriminação pelos resultados*, sob a forma de maior benevolência dos professores para com os melhores alunos, é percebida como mais frequente ($\bar{x} = 3,46$), se bem que considerada igualmente pouco justa ($\bar{x} = 1,76$). A propósito, manifesta-se um aluno que admite haver na escola quem seja “tratado [de modos] diferentes... de vez em quando, nas aulas; só porque o aluno é demasiado esperto e o outro é muito burro, a professora só pergunta ao esperto, não pergunta ao burro. Mais ou menos assim, diferenciar os burros dos espertos” (Gonçalo, 9.º ano).

Discriminação pelo comportamento. Traduz-se em maior intransigência em relação aos alunos indisciplinados, apresenta a média mais elevada na percepção da realidade (3,52) e também na apreciação da justiça (2,76). Isto é, os alunos parecem reconhecer alguma justiça

na diferenciação negativa dos colegas que se comportam de forma menos correcta. Um aluno faz, sobre o tema, as seguintes considerações:

Há gente que acha que os que são mais exemplares são tratados doutra forma. Eu discordo; essas pessoas, se calhar, como não são exemplares, ou estão a fazer alguma coisa mal e as pessoas têm direito de gostar menos dessas pessoas, eu acho que, se se sentem discriminadas, não têm nada positivo, a culpa é delas. (...) Se um aluno é exemplar, o professor tem que tratá-lo, se calhar, de melhor forma do que um aluno que não é exemplar e que se comporta mal nas aulas, está a prejudicar as aulas do professor, o professor não gosta disso; agora, os alunos exemplares que estudam, aplicam-se, comportam-se, participam e têm boas notas, é claro que merecem, justamente, um melhor tratamento dos professores (Vasco, 9.º ano).

Na avaliação de Vasco, então, é justo que os estudantes aplicados e bem comportados recebam do professor “um melhor tratamento”, que “merecem”, no sentido de uma retribuição que lhes fosse devida.

Cuidar

A dimensão de cuidar envolve um sentido pedagógico, traduzido na *disponibilidade dos professores* para ajudarem os alunos na resolução de problemas pessoais, em particular os que sejam relativos à escola; e um sentido pessoal de *afecto dos professores* pelos alunos. Os resultados apresentados no Quadro 20 mostram que os jovens consideram que os professores estão disponíveis para os ouvir e ajudar ($\bar{x}=3,21$) e que gostam deles ($\bar{x}=3,15$), embora menos do que lhes parece justo. Globalmente, a realidade do cuidar na escola ($\bar{x}=3,18$) fica aquém da idealidade ($\bar{x}=4,11$).

Como ilustração da concepção de cuidar dos alunos, refiram-se as seguintes considerações:

Acho que um professor, se é professor, tem que gostar de alunos e pessoas da nossa idade; se não gosta, acho que não deve ser professor, não está na profissão correcta. No entanto, um professor quando é nosso professor tem que ser logo, é como se nós fizéssemos uma nova amizade. E acho que nós temos que gostar dele que é para ele gostar de nós e termos uma boa aprendizagem (Vasco, 9.º ano).

Ela foi sempre uma boa professora, mas acima de tudo foi amiga. Nunca tratou mal nenhum dos alunos, sempre foi correcta com todos, sempre nos ajudou quando tínhamos dificuldades (Cristiana, 8.º ano).

Na perspectiva de Vasco, o professor deve gostar dos alunos, como quem cultiva “uma nova amizade”; mas este afecto requer reciprocidade na construção duma relação de cuidar. Cristiana, por sua vez, caracteriza como “amizade” o cuidado da professora em ser correcta com todos os alunos e ajudá-los nas suas dificuldades.

Justiça retributiva: comportamentos e desempenhos na escola

A dimensão retributiva da justiça é avaliada nas sub-dimensões do *comportamento* e do *estudo*. Procura-se compreender como avaliam os alunos, em termos de justiça, a retribuição pelo comportamento correcto e pelo incorrecto; nas palavras de uma aluna — Cristiana, 8.º ano — “na escola cada um tem de ser punido da sua maneira, por isso acho que a justiça adequa-se aos comportamentos de cada um”. É de justiça, então, punir quem se comporta mal na escola, pensa a aluna; mas é necessário que a penalização, para ser justa, seja proporcional à ilicitude do acto.

Relativamente ao estudo, está em causa a avaliação da adequação entre o tempo dedicado ao trabalho escolar e os resultados obtidos e entre estes e os desempenhos nos testes e nos trabalhos. Os resultados, apresentados no Quadro 21, indicam que, na percepção dos alunos, acontece menos vezes haver correspondência entre a nota e o tempo dedicado ao estudo ($\bar{x}= 3,61$) do que entre a nota e o desempenho ($\bar{x}=3,83$). Ora, enquanto este último valor apresenta grande sintonia com o da idealidade ($\bar{x}=3,84$), já é maior a diferença entre a realidade da valorização do tempo de estudo e o que os alunos consideram justo ($\bar{x} = 4,01$).

Quadro 21. *Médias Relativas à Justiça Retributiva*

	Dimensões	Realidade	Idealidade
Retribuição	Comportamento		
	- Penalização da indisciplina;	3,35 (dp0,95)	4,38 (dp0,98)
	- Valorização do bom comportamento.	3,11 (dp1,06)	3,99 (dp1,15)
		3,23	4,19
	Estudo		
	- Correspondência entre os resultados e o tempo dedicado ao estudo;	3,61 (dp0,95)	4,01 (dp1,10)
	- Correspondência entre o desempenho e os resultados.	3,83 (dp0,93)	3,84 (dp1,13)
		3,72	3,92

Quanto ao comportamento, e relativamente à dimensão real da justiça retributiva, a média mais baixa diz respeito à valorização do bom comportamento ($\bar{x} = 3,11$). Significa isto que, do ponto de vista dos alunos, a *valorização do bom comportamento* é, comparativamente às outras sub-dimensões, a que ocorre menos vezes na escola, logo seguida da *penalização da indisciplina*. No entanto, é precisamente esta que gostariam de ver reforçada e a que julgam ser mais justa, tal como a média da idealidade sugere ($\bar{x} = 4,38$).

Globalmente, a retribuição pelo comportamento ($\bar{x}=3,23$) é percebida como menos justa do que a retribuição pelo estudo ($\bar{x}=3,72$) e é também em relação ao comportamento que a idealidade da justiça apresenta a média mais elevada (4,19) e, conseqüentemente, a maior diferença em relação à realidade vivida. Os alunos parecem sentir que os comportamentos de indisciplina não são suficientemente penalizados na escola, ao mesmo tempo que não é devidamente retribuído o bom comportamento. Uma aluna manifesta-se do seguinte modo:

Eu acho que, às vezes os professores têm demasiada paciência, porque acho que a melhor forma, se um aluno é indisciplinado, se ele está a mostrar na aula que não quer estar ali, que é o que ele está a fazer?! Então se calhar a melhor forma, ou pelo menos seria a forma mais justa, seria mandá-lo lá para fora para ele não se aborrecer mais e deixar os outros aprender (Francisca, 12.º ano).

Pode inferir-se das palavras de Francisca que é justa, em caso de indisciplina, a penalização de quem atenta contra o direito de aprender dos alunos interessados; menos justa será a “demasiada paciência” para com o infractor. Quanto à retribuição do trabalho e do estudo, outro aluno afirma, esclarecendo o que pensa que as classificações deveriam reflectir:

O empenho. A concentração. O trabalho que as pessoas deixam, o suor que as pessoas deixam para conseguir esse resultado. Não se o conseguimos facilmente, mas sim se trabalhamos para o ter. O trabalho é que conta, muito. Penso que há quem tenha em conta o trabalho, mas há quem não tenha. A maior parte das pessoas não têm, porque é algo difícil de percebermos, só quando passamos algum tempo com essas pessoas, mas cada vez mais estamos a perceber que os trabalhadores é que são as pessoas que nós queremos ao nosso lado (Tiago, 11.º ano).

De acordo com Tiago, a retribuição pelo desempenho dos alunos ficará aquém do que seria justo, na medida em que apenas toma como referência os resultados e não tem em conta o trabalho e o esforço que cada um desenvolveu para os atingir. Do seu ponto de vista, haverá mais mérito nos estudantes que precisam de trabalhar para obterem bons resultados do que naqueles que os obtêm sem esforço e seria justo que as classificações atribuídas pelos professores expressassem o valor desse trabalho.

Justiça como reconhecimento: participação, inclusão e respeito na escola

Estas dimensões da justiça como reconhecimento supõem que sejam reconhecidos aos alunos determinados direitos e exigidos igualmente deveres. A justiça como reconhecimento envolve precisamente o reconhecimento de direitos individuais, como os de participação e de inclusão, no sentido de pertença a uma comunidade a título de membro; contempla o sentimento da

dignidade pessoal e de ser respeitado na sua individualidade e dos direitos que lhe andam associados.

Participação

O direito de participação dos alunos realiza-se pelo desempenho de papéis activos nas aulas e na escola; a medida em que os estudantes avaliam como justas as possibilidades de participação de que usufruem expressa-se nas médias atribuídas a esta dimensão de justiça. A média relativa à realidade da participação nas aulas ($\bar{x}=3,03$) indica que esta *acontece algumas vezes*, quer consista na iniciativa de apresentar pontos de vista sobre os temas estudados ($\bar{x}=3,12$) quer na apresentação de sugestões para melhorar as aulas ($\bar{x}=2,94$). Como o Quadro 22 mostra, a participação dos alunos ao nível da escola é ainda mais reduzida ($\bar{x}=2,52$), seja apresentando sugestões para a melhoria da escola ($\bar{x}=2,54$), seja usufruindo de um espaço de discussão e contestação de situações que considerem injustas ($\bar{x}=2,50$), dimensão que obtém a média mais baixa. Acresce ainda que, como alguns alunos parecem pensar, a contestação de situações consideradas injustas será rejeitada pelo poder de decisão dos professores. Refiram-se, a propósito as considerações de um aluno respondente:

Nós não podemos contestar muito. Porque se estivermos a contestar, eles [os professores] vão achar que, como são professores, a decisão deles é que conta. E nós muitas vezes não temos oportunidade de tentar contestar; só que... eles, pronto... são professores, podem fazer o que quiserem quando nos dão aulas e nós não temos hipótese. Acho que, se nós contestarmos e eles deixarem acontecer o que nós queremos todas as vezes, acho que eles também perdem um bocado autoridade. Só que, também, não deixar nada, às vezes podemos ter razão e eles não acharem... pronto... (Vasco, 9.º ano).

Afigura-se, pois, que os alunos sentem que a sua possibilidade de manifestar discordância é limitada e a sua voz pouco ouvida; e embora reconheçam que a autoridade do professor deve ser afirmada e mantida, gostariam que as suas razões fossem mais vezes tidas em conta.

As médias da idealidade relativas a estas dimensões da participação, sempre mais elevadas do que as da situação real, mostram que os alunos veriam como muito justa a possibilidade de participarem mais frequentemente na escola ($\bar{x}= 3,94$) e principalmente de disporem de um espaço para debate e contestação de problemas de justiça ($\bar{x}=4,09$). Quanto à participação nas aulas ($\bar{x}=4,09$), consideram que seria muito justo poderem apresentar sugestões de melhoria ($\bar{x}=4,20$). É de notar que, tanto num caso como no outro, é onde a realidade é percebida como mais limitada que o ideal de justiça apresenta as médias mais elevadas, sugerindo a relevância que lhes é atribuída.

Inclusão

A inclusão como dimensão de justiça na escola supõe a assunção da diversidade e o reconhecimento do direito de todos, enquanto diferentes, a pertencerem de igual modo à comunidade escolar. Em que medida a escola é percebida como inclusiva e os alunos se mostram receptivos às diferenças dos seus colegas é indicado pelas médias de cada subdimensão, apresentadas no Quadro 22. Assim, parecem ser as diferenças religiosas as que encontram maior aceitação ($\bar{x}=3,99$) e, ao mesmo tempo, as que os alunos acham mais justo aceitar ($\bar{x}=4,62$), seguidas das diferenças de nacionalidade ($\bar{x}= 3,89$) e de usos e costumes ($\bar{x}=3,79$). Comparativamente, são as diferenças de imagem associadas ao estilo de vestuário e de penteado as que encontram menor aceitação ($\bar{x}=3,66$).

Na globalidade, a média da realidade percebida (3,82) indica uma escola onde a aceitação das diferenças *acontece bastantes vezes*, mas que fica aquém do que é idealizado como justo ($\bar{x}=4,48$); portanto, uma escola que, do ponto de vista da inclusão, é sentida pelos alunos como menos justa do que seria desejável.

Quadro 22. *Médias Relativas a Participação, Inclusão e Respeito*

	Dimensões	Realidade	Idealidade
Participação	Nas aulas		
	- Apresentação de pontos de vista sobre os temas estudados;	3,12 (dp1,03)	3,98 (dp1,05)
	- Sugestões para melhorar as aulas.	2,94 (dp0,96)	4,20 (d 0,96)
		3,03	4,09
	Na escola		
	- Espaço próprio para discutir situações de injustiça;	2,50 (dp1,25)	4,09 (dp1,22)
Inclusão	- Sugestões para melhorar a escola.	2,54 (dp1,08)	3,79 (dp1,16)
		2,52	3,94
	- Diferenças de comportamento e costumes;	3,79 (dp0,92)	4,41 (dp0,88)
	- Crenças religiosas diferentes;	3,99 (dp1,03)	4,62 (dp0,76)
	- Diferentes nacionalidades;	3,89 (dp0,96)	4,45 (dp0,83)
	- Vestuário e penteados diferentes;	3,66 (dp1,09)	4,47 (dp0,92)
Respeito	- Bom acolhimento na escola.	3,81 (dp0,99)	4,47 (dp0,81)
		3,82	4,48
	- Sentir-se respeitado pelos professores;	3,46 (dp1,08)	4,37 (dp1,01)
	- Respeitar os professores;	3,31 (dp0,84)	4,37 (dp1,04)
	- Reciprocidade do respeito entre os colegas.	3,55 (dp0,95)	4,44 (dp0,91)
		3,44	4,40

Respeito

Esta dimensão de justiça, transversal a todas as interacções na escola, envolve a forma como os alunos tratam os professores, como são tratados por eles e como se relacionam com os colegas. Uma aluna refere o que entende por *respeito*: “Respeitar uma pessoa é ver o nível em que estamos em relação a essa pessoa e tratá-la de acordo com esse nível” (Vera, 8.º ano); outra, referindo-se às relações entre pares, explica:

É os próprios alunos tomarem-me, considerarem que eu tenho exactamente as mesmas oportunidades que eles, que todos temos as mesmas oportunidades. Para mim, eles respeitarem-me é deixarem que eu demonstre o que de melhor tenho, deixarem que eu demonstre as minhas capacidades da melhor forma que consigo, respeitando o que eu digo, as minhas opiniões (Francisca, 12.º ano).

A reciprocidade do respeito entre colegas ($\bar{x}=3,55$) é a situação que os alunos consideram ocorrer mais vezes, como se pode ler no Quadro 22; idealmente é também a que pensam ser mais justa ($\bar{x}=4,44$). Curiosamente, os jovens parecem sentir que os professores manifestam por eles mais respeito ($\bar{x}=3,46$) do que o que eles mesmos manifestam aos professores ($\bar{x}=3,31$); no entanto, atribuem o mesmo valor de justiça aos dois lados da interacção ($\bar{x}=4,37$). Globalmente, o respeito idealizado ($\bar{x}=4,40$) sobreleva a realidade do respeito sentido ($\bar{x}=3,44$) e parece ser considerado uma dimensão relevante da justiça da escola. Vera, aluna do 8.º ano, resume assim a ideia de escola justa:

Uma escola justa é uma escola em que, principalmente os professores que estão nessa escola, gostam de dar aulas e gostam de estar com os alunos. Portanto, repreendem os alunos que merecem ser repreendidos e não só porque “Ah, está tudo a fazer barulho, agora vamos mandar para a rua.”, e uma escola onde os alunos se protegem uns aos outros e não fazem grupos que provocam *bullying* a pessoas mais fracas, ou assim, e por outro lado ajudam-se.

A ideia de escola justa parece então requerer, por um lado, o envolvimento profissional dos professores manifesto no gosto pelo exercício da profissão e pelo contacto com os alunos; por outro lado, a solidariedade e a entre-ajuda dos alunos.

ESCOLA DAS AMENDOEIRAS

A *Escola das Amendoeiras*, implantada numa zona urbana dos arredores de Lisboa, é a sede de um agrupamento de escolas integrado num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), cuja caracterização consta do capítulo anterior, o da Metodologia. A população estudantil é muito diversa, seja do ponto de vista cultural e étnico seja também no que se refere a diferentes níveis cognitivos associados a necessidades educativas especiais. É em face desta população que a escola pretende ter uma acção integradora e assume como missão trabalhar em prol da empregabilidade dos jovens e da construção de projectos de vida. Várias opções organizacionais e curriculares da escola transportam intenções e finalidades cuja justificação constitui desafios de justiça, convocando justizações que são complexas e controversas.

São essas justizações, emergentes dos documentos orientadores da escola e das concepções dos professores e dos alunos que se pretende identificar e problematizar. Começa-se pela caracterização da normatividade da escola, que constitui a primeira secção; a segunda secção analisa as perspectivas dos professores sobre a justiça das situações escolares a partir do discurso produzido em entrevista; a terceira analisa os pontos de vista dos alunos sobre a justiça da escola e dos professores a partir das suas experiências escolares. As questões orientadoras da análise são as mesmas que conduziram a análise relativa à escola das Oliveiras.

Organização das Práticas Escolares: Princípios de Justiça e Normas Emergentes dos Documentos Orientadores

Esta secção incide sobre a normatividade da *Escola das Amendoeiras*. Tomam-se como objectos de análise, em primeiro lugar, os documentos internos orientadores da organização e das práticas da escola, a saber, o Projecto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Curricular do Agrupamento (PCA). Em segundo lugar, consideram-se também como orientações normativas as instruções e indicações do Director da escola dirigidas ao Conselho de Directores de Turma (CDT), assim como deliberações produzidas em sede de Conselho Pedagógico (CP). Em terceiro lugar, declarações do Director e de outros membros da equipa directiva — Sub-directora e assessora da direcção — na medida em que expressam linhas de orientações da escola, são igualmente tidas em conta.

São dimensões de análise dos referidos documentos (1) Inclusão, conceito para cuja caracterização e compreensão concorrem as sub-dimensões *acção social da escola, serviços escolares, definições curriculares e eventos recreativos*. (2) Ambiente educativo. Esta dimensão é caracterizada pelas sub-dimensões *controlo da indisciplina e da violência, civismo escolar, reflexividade do professor e colaboração com as famílias*. (3) Referenciais axiológicos da escola: *participação, diversidade, cidadania e mérito*. (4) Missão da escola, definida pelas sub-categorias *focalização na empregabilidade e promoção do sucesso*. Nesta secção, os enunciados normativos dos documentos orientadores são confrontados com o discurso dos professores respondentes, sempre que se afigurou pertinente ou a clarificação ou o contraste entre normas e perspectivas dos sujeitos.

Inclusão como princípio de justiça

Esta escola assume-se como “uma escola multicultural vocacionada para a integração social e profissional dos jovens (...), empenhada na inclusão e na tolerância”, em “olhar o outro na perspectiva do outro” e que procura “atenuar as assimetrias de desenvolvimento entre os seus pares” (PE, p. 5). Considerando a diversidade do seu meio de implantação, habitado predominantemente por imigrantes de origem africana, a escola propõe-se criar “novas estratégias inclusivas e indutoras de uma verdadeira educação para a cidadania e para a participação democrática” (PE, p. 4). Essa população é caracterizada nos seguintes termos:

Uma parte muito significativa dos alunos vive nos bairros degradados da zona que apresentam características de pré-guetos, com todos os problemas inerentes a esta situação. (...) Alguns deles apresentam mesmo carências aos níveis alimentar e de higiene e outros sinais de negligência por parte dos seus encarregados de educação. (PE, p.13).

A integração de todos os alunos que a procuram, sejam quais forem as circunstâncias que os acompanham, é um princípio que preside à organização administrativa e pedagógica da escola, princípio que se projecta na convicção de que à escola cabe uma função social capaz de responder às carências mais urgentes da população que serve. Nos documentos reguladores da organização deste agrupamento dominam as referências à inclusão escolar enquanto princípio duma justiça que apela essencialmente ao reconhecimento das diferenças e dos direitos de populações caracterizadas pela diversidade. A orientação da escola para a inclusão manifesta-se de forma mais notória no facto de nela encontrarem lugar alunos que, por razões diversas, não o encontram noutras escolas. Com efeito, lê-se no Projecto Educativo: “recebemos, de outras escolas, alunos excluídos do sistema, alunos oriundos dos PALOPs, em

qualquer momento do seu percurso escolar e em qualquer ponto do ano lectivo, e, ainda, alunos que não encontram vaga noutros estabelecimentos de ensino” (PE, p. 5). Esta parece ser, por opção, uma escola de acolhimento, tirando partido da experiência passada, mas próxima, de “escola mais residual da grande Lisboa [aonde] vinham parar todos os alunos que as outras escolas não queriam e os maus aqui da zona”, como refere em entrevista o seu Director, que acrescenta: “o nosso papel era trazê-los para a escola, sentá-los dentro da sala de aulas, tentar salvá-los da delinquência; portanto, esse foi o papel que se fez” (pp.1-2). Justificando a assunção deste papel, esclarece:

Entendemos que um aluno, mesmo que falte um mês para terminar as aulas, deve ser integrado (...) por vários motivos: primeiro, pela aprendizagem; segundo, pela inclusão social; terceiro, para evitar que esse miúdo cresça na rua e faça as piores asneiras. Que os nossos políticos não são inteligentes, porque miúdo na rua é mais perigoso e mais caro do que miúdo na escola; e é mais barato pagar professores do que pagar polícias e é mais barato pagar professores do que pagar cidadãos na prisão e é mais barato pagar professores do que pagar tribunais. (EA/Dir, p. 8).

A opção da escola no sentido de acolher alunos em qualquer momento do ano lectivo visa, então três finalidades distintas; e se a primeira a ser enumerada é a aprendizagem, a “inclusão social” e a prevenção da delinquência parecem ser, para o Director, prioritárias. Emerge das palavras deste docente, em sintonia com o discurso político da União Europeia sobre educação, a ideia de que a escola é uma forma de profilaxia da delinquência e, nessa medida, um factor de inclusão social; e ainda que os gastos com a educação representam uma poupança de verbas quando comparados com o custo da criminalidade

Acção social

Os documentos reguladores das práticas escolares são enformados por um ideal de inclusão que, começando na escola, a ultrapassa e ganha um alcance social inequívoco. O projecto educativo preconiza a colaboração com associações locais de solidariedade social e o envolvimento em diversos programas de âmbito mais ou menos alargado, direccionados para a inclusão social e a profissionalidade dos jovens. Ao mesmo tempo, o projecto curricular do agrupamento prevê o desenvolvimento de actividades e projectos focalizados no “enriquecimento educativo”; destes, destaca-se um *núcleo de solidariedade* “criado numa perspectiva de Apoio Social e Educação para a Cidadania”, constituído e dinamizado por professores e outros funcionários não docentes — já que “a Escola, como instituição, não consegue dar resposta” — que “apoia os alunos mais carenciados, tentando minorar o seu mal-estar e proporcionando-lhes um pouco mais de qualidade de vida” (PCA, p.45). Os

referidos apoios incluem “o fornecimento de pequenos-almoços e lanches, roupas e produtos de higiene, pequenas ajudas financeiras em artigos de primeira necessidade, orientação e encaminhamento para apoio médico, bem como apoio às nossas jovens mães, com bens materiais e ensinamentos” (idem).

Quadro 23. *Frequências Relativas à Acção Social da Escola, aos Serviços Escolares e às Definições Curriculares Focalizados na Inclusão*

Categorias	Dimensões	Frequências
Acção social	Finalidades	
	- Formação profissional como prevenção da criminalidade;	2
	- Inserção social dos jovens;	1
	- Melhoria das possibilidades de vida dos alunos.	1
	Formas de intervenção	
	- Envolvimento com programas comunitários, nacionais e regionais;	2
	- Ligação às associações locais de solidariedade social;	2
	- Oferta própria da escola adaptada às necessidades da comunidade;	2
	- Criação de um <i>Núcleo de solidariedade</i> ;	1
	- Fornecimento de diversos bens aos alunos mais carenciados;	6
	- Apoio às famílias;	3
	- Acompanhamento dos alunos, fora da escola, em casos de impossibilidade parental;	2
	- Mediação escolar para alunos específicos;	2
	- Animação sociocultural.	2
		F=26
Serviços escolares	- <i>Grupo de educação especial</i> ;	3
	- Clubes e oficinas para apoios e ocupação de tempos livres;	2
	- <i>Gabinete de acompanhamento pedagógico</i> ;	1
	- Prolongamento do horário escolar.	1
		F=7
Definições curriculares	- Diversificação de percursos escolares;	3
	- Adaptação curricular em função de “interesses, capacidades e afectos”;	1
	- Ano zero.	1
		F=5
Eventos recreativos	- Festas temáticas ao longo do ano;	2
	- Comemorações visando a criação de uma “cultura de escola”;	1
	- Torneios desportivos e lúdicos.	1
		F=4
		F=42

Ora, porque o *núcleo* não dispõe de verbas atribuídas, está dependente “de donativos de particulares, rifas, quermesses, feiras e peditórios de roupas e outros objectos”, que a “boa vontade de uns, a persistência de outros e o idealismo de todos” (idem) conseguem angariar. A escola procura também responder a necessidades de formação da comunidade, culturalmente diversa e desfavorecida “no acesso à educação e ao mercado de trabalho”; foi então criado, no âmbito da legislação educacional em vigor, um *centro de novas oportunidades* (CNO), com o “objectivo fundamental de motivar a população adulta a aumentar a sua qualificação académica e profissional, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem” (PE, p. 15) em horários adequados à disponibilidade dos formandos.

Complementando a acção social que a escola desenvolve como parte integrante do trabalho docente, outros serviços de estímulo à inclusão, no âmbito das estruturas de orientação educativa, são assegurados por técnicos não docentes; globalmente, a actividade destes técnicos visa “promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos” (RI, p. 24), numa perspectiva holística da acção educativa. E, atendendo às características económicas, sociais e culturais da comunidade de implantação da escola, os serviços de intervenção social direccionados para a integração dos alunos ganham particular relevância. Têm a função de preparar os jovens e a suas famílias para uma “cultura de tolerância, aceitação da diferença e crença na educação”, trabalhando para “exercitar uma lógica de responsabilidade e [criar] nas pessoas um conjunto de mais-valias que possa reforçar as suas competências” (RI, p.28). Isto é, à escola cabe o papel de educar axiologicamente não só os alunos mas também as famílias, de promover o cultivo de valores cívicos e de cidadania, de envolver os pais na educação dos filhos, colaborando com a escola e assumindo com os professores a responsabilidade partilhada pela educação dos jovens. A escola, estimulando o crescimento das competências dos adultos contribui para a dinamização da comunidade. Estas acções enquadram-se numa ideia ampla de escola que, como explica o Director, ultrapassa a função de ensino para se envolver na intervenção social:

Eu entendo que a escola, hoje mais do que nunca e talvez como durante a Idade Média, deve ser um mosteiro. E deve ser um mosteiro como os mosteiros eram, para aprendizagem, deve ser um mosteiro para resolver os problemas sociais, como era durante a Idade Média e deve ser um mosteiro, também, para a promoção do cidadão; deveria ser, mas não é (EA/Dir., p.6).

Portanto, entre o ideal de escola focalizada na resolução dos problemas sociais e a escola real existe uma distância que, no entanto, a política desta escola tenta encurtar, orientada pelo projecto educativo cujo fio condutor o Director define:

É a formação enquanto cidadão. Esse é importante, é formar o aluno no seu ser, na sua componente pedagógica e componente profissional; e se nós conseguirmos fazer isso, damos um passo, subimos as escadas quase todas para aquilo que se pretende. É o ideal. Aquilo que nós fazemos é integração escola e sala de aulas; isso trabalha-se muito, muito, muito: integração, integração quase no limiar da formação como cidadão (EA/Dir, p. 17).

O trabalho da escola, que começa por integrar os alunos como condição de inclusão social, parece focalizar-se na formação destes como cidadãos; tal formação é, antes de mais, aprendizagem das regras da escola e da sociedade. A educação que a escola proporciona neste domínio é, assim, inerente à sua dimensão social, como esclarece em entrevista a sub-directora Rute:

É uma escola social, com objectivos pedagógicos e objectivos de aprendizagem para que os miúdos tenham ou prosseguimento de estudos ou então, haverá sim um curso que lhes permita depois ter um emprego. Mas temos muito a característica social destes miúdos e de incutir o respeito social, o respeito cultural, o respeito pedagógico, o respeito hierárquico (Rute, p.11).

Afigura-se, pois, que a “característica social” destes alunos reclama uma educação que “incuta” o respeito — pelas normas, pelos outros culturalmente diferentes, pela escola, pelos professores e pelas aprendizagens escolares, pela hierarquia. Fundamentando estas afirmações, acrescenta:

Estes miúdos carecem muitas vezes de alicerces, são miúdos que não são valorizados. Eles foram feitos, colocados no mundo, estão no nosso país, a maior parte oriundos dos PALOP, e agora os pais pelas dificuldades da vida trabalham muitas e muitas e muitas horas, estão ausentes (...) e tentam fazer com que a nossa escola e quem trabalha nesta escola os adopte e os socialize e os eduque. É nesse aspecto que nós fazemos também serviço social para estes miúdos, portanto temos de incutir regras, temos de incutir balizas (Rute, p.11).

Parece então que, por impossibilidade ou incapacidade parental, é escola que socializa e educa, que ensina as regras e os limites da convivência social. Daí a relevância da normatividade escolar nos documentos orientadores e a ênfase em práticas concertadas de prevenção da indisciplina e da violência na escola.

Serviços escolares

Conforma explicita o Quadro 23, a *Escola das Amendoeiras* proporciona serviços e recursos pensados para estimular a inclusão de todos os alunos. Em primeiro lugar, vários clubes e oficinas podem ser frequentados como extensão ou complemento curricular e, em

caso de necessidade, para ocupação de tempos livres durante os quais os alunos tenham de permanecer na escola, em virtude do horário de trabalho dos seus pais. Foram criadas oficinas de língua portuguesa, matemática e inglês para o 2.º e o 3.º ciclos; e vários clubes: de artes, de história, do ambiente, de teatro e de imagem em movimento. As oficinas e os clubes constituem instrumentos de reforço do currículo formal, sobretudo por estimularem o cultivo de valores de civilidade e de solidariedade e melhoria da auto-estima dos jovens.

Em segundo lugar, apoios diversos e específicos são assegurados por um *grupo de educação especial*, criado para facilitar a “integração socioeducativa das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (PCA, p. 14), e um *gabinete de acompanhamento pedagógico*, “espelho de uma luta permanente travada entre a escola e o absentismo dos alunos”. Os professores que constituem este *gabinete* apresentarão como “características essenciais um grande empenho e uma grande disponibilidade, que inclui acompanhar os alunos a qualquer hora do dia ou da semana, nomeadamente aos sábados e aos domingos” (PCA, p.14). Tais procedimentos são justificados como “soluções encontradas por uma escola com vocação humanista, onde se tentam encontrar respostas concretas para os problemas dos alunos e tentar dar-lhes condições para que permaneçam na escola” (PCA, p. 15); e estes problemas são identificados: “falta de documentação, gravidez na adolescência, criminalidade, delinquência, falta de dinheiro para comprar o passe social ou até mesmo não ter roupa apresentável para ir fazer o estágio profissional” (PCA, p.14). A escola parece então assumir como tarefa própria uma intervenção social paralela à educação escolar, justificada por características e dificuldades específicas dos seus alunos.

Eventos recreativos. A realização de comemorações e outros eventos recreativos, para os quais se apela ao contributo e envolvimento das famílias, é perspectivada como forma de propiciar um sentimento de pertença e a identificação com uma “cultura de escola” (PE, p. 22), capazes de competirem com as solicitações da vida no bairro e na rua. Ao mesmo tempo, é estimulada a solidariedade entre os estudantes, proporcionando a possibilidade de os alunos mais velhos ajudarem, como tutores, a integração dos mais jovens e contribuírem para a prevenção e resolução de conflitos.

Definições curriculares

Atendendo à especificidade da população estudantil, de 17 nacionalidades diferentes, a escola opta não apenas pela diversificação de percursos escolares, mas também por adaptações curriculares que contemplem os diferentes interesses, gostos e necessidades dos alunos, ao mesmo tempo que oferece às comunidades imigrantes o ensino da língua

portuguesa. Assim, a escola proporciona, a par do ensino regular, um “ensino profissional qualificante” (PE, p. 13), distribuído por cursos de educação e formação (CEF), cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos (EFA). Esta opção da escola é justificada pelo director, quando sustenta que “os currículos alternativos têm de ser currículos profissionais, ou profissionalizantes” e explica como foram postos em prática:

Nós, pelo primeiro ano, este ano seguimos esse caminho: no 8.º ano não houve chumbos; houve é uma conversa com as famílias, houve uma comunicação forte com os pais e com os alunos, a dizer “tu não vais ter capacidade, por questões que nem sequer vamos falar — que têm a ver com o teu percurso, que têm a ver com o teu modo de viver, de teres vindo de Cabo Verde, da Guiné — para chegares ao 9.º ano e conseguires passar; portanto, é possível seguires este curso alternativo: CEF de Cozinha, CEF de Restauração, CEF de Apoio à Comunidade”. Eles mesmos fizeram a escolha, foram ver com o gabinete de psicologia o que é que era um, o que é que era outro; passaram-se filmes dos colegas deles em estágio, que já tinham feito esses CEF e alguns cursos profissionais e que estavam empregues (*sic*); e também lhes dizer: “olha, isto depois dá-te a hipótese de, no 10.º ano, ires para este percurso profissional, este percurso profissional ...” E penso que é dentro disso; isso sim, são percursos alternativos (EA/Dir., p. 14).

A aposta em percursos curriculares alternativos de natureza profissionalizante corresponderá assim à afirmada vocação da escola para a “integração social e profissional dos jovens”, contribuindo, por um lado, para que se afastem da delinquência e da criminalidade e, por outro, para que possam desenvolver projectos de vida gratificantes (EA/Dir., CDT 1/2/10).

Ambiente educativo da Escola das Amendoeiras

A focalização das normas e das práticas escolares na inclusividade contribui para o lineamento de um ambiente educativo que encoraje a inclusão dos alunos. Uma condição necessária deste ambiente será, como o Quadro 24 exemplifica, o controlo da indisciplina e da violência no espaço da escola (F=28), articulado com o cultivo de valores e práticas de civilidade (F=5) e com a procura da colaboração das famílias (F=2). A reflexividade dos professores (F=5) é outro requisito de um ambiente de inclusão, procurando concertar as estratégias pedagógicas mais adequadas a tal finalidade.

Controlo da indisciplina e da violência

A insistência no conhecimento e na observância das regras da escola (F=13), o exercício rigoroso da autoridade docente (F=4) e a aplicação coerente e uniforme de medidas disciplinares sempre que necessário (F=4) denotam um trabalho concertado para reduzir os casos de violência e indisciplina. A par de procedimentos correctivos que, sempre que

possível, consistem na realização pelo aluno de trabalho cívico em benefício da comunidade escolar, procura-se a prevenção da indisciplina, não só pela consciencialização sobre as vantagens duma convivência escolar pacífica e segura, mas também apelando à colaboração e ao envolvimento dos pais.

Quadro 24. *Frequências Relativas ao Ambiente Educativo*

Categorias	Dimensões	Frequências
Controlo da indisciplina e da violência	- Rigor no cumprimento das regras da escola;	13
	- Exercício rigoroso da autoridade pelos professores;	4
	- Celeridade na aplicação de medidas correctivas;	4
	- Promoção do debate sobre as regras escolares e sociais;	2
	- Prevenção dos comportamentos de indisciplina;	2
	- Tutorias entre pares;	1
	- Integração escolar e social dos mais novos;	1
	- Resolução de conflitos.	1
		F=28
Civismo escolar	- Relações interpessoais “pautadas pelo respeito e pela tolerância”;	2
	- Prática da partilha e da solidariedade os membros da comunidade escolar.	3
		F=5
Reflexividade do professor	- Sobre estratégias pedagógicas e disciplinares comuns;	2
	- Reflexão para aferição de critérios de avaliação;	2
	- Sobre causas da indisciplina dos alunos.	1
		F=5
Colaboração com as famílias	- Incentivo das relações entre a escola e a família;	1
	- Trabalho em parceria com os pais.	1
		F=2
		F= 40

Leiam-se algumas considerações da sub-directora sobre a indisciplina dos alunos:

Os miúdos de hoje em dia são pessoas muito intolerantes e à mínima coisa reagem, e à mínima coisa explodem. E depois, não sei se pelas características culturais ou pelas vivências pessoais deles, pelos sítios onde vivem e com quem vivem, a situação vai logo para a violência verbal e violência física. E portanto é sobre o bater entre eles e sobre aquilo que dizem uns aos outros e sobre a indisciplina, o tentar sempre puxar e pisar o risco com um professor que nós nos debatemos no dia-a-dia. Este ano tivemos um caso grave de violência. De resto, as nossas sanções recaem sempre no mesmo: aqueles que prevaricam e que desrespeitam a autoridade do professor e sobre aqueles que, à mínima coisa, o seu grau de intolerância vem ao de cima e portanto, quebra-se ali o verniz e tentam resolver por palavras fortes e por agressão física, os problemas que não resolveram nem no intervalo, nem resolveram lá fora, porque muitos problemas vêm de casa. Eles moram todos no mesmo bairro ou em bairros contíguos portanto os problemas vêm de lá de trás (Rute, p. 6).

Na perspectiva desta docente, a indisciplina será o resultado da intolerância dos alunos, forjada na violência do meio familiar ou cultural e transportada para o interior da escola. Aí manifesta-se na tentativa de infringir as regras e de desafiar a autoridade dos professores. Com efeito, dados de observação de aulas recolhidos pela investigadora indicam que a gestão disciplinar da aula é, em algumas turmas, a tarefa que mais tempo e energia requer dos professores, uma vez que muitos dos alunos desafiam as normas e recusam as actividades de aprendizagem propostas. Por isso, o investimento da escola no ensino e no cultivo das regras, na promoção da tolerância e de hábitos de trabalho, assiduidade e pontualidade, é justificado não só como condição necessária ao desenvolvimento da aprendizagem, mas também como factor de inclusão social e preparação para a vida profissional, dadas as condições específicas da população que serve.

Reflexividade do professor. A construção de um ambiente educativo orientado para a inclusão exige o envolvimento reflexivo dos professores na procura e implementação comum das melhores estratégias pedagógicas e disciplinares (F=2); na definição de critérios de avaliação que toda a escola adopte (F=2); na compreensão das causas da indisciplina dos alunos (F=1). A reflexão crítica dos professores é especialmente convocada quando se trata de “adequar (...) as opções estratégicas à realidade dos alunos,” de modo a que “cada um deles possa caminhar para o sucesso” e, sobretudo, nos casos de “orientações ou decisões do Ministério da Educação que possam comprometer os objectivos definidos” (PCA, pp. 5-6). Supondo, pois, que alguma legislação educacional determine procedimentos menos adequadas à especificidade dos seus alunos, a escola afirma a legitimidade de decidir e pôr em prática, quando o interesse destes o aconselhar, aquilo que a reflexão desenvolvida pelos professores entender mais correcto. Como exemplo, refira-se a decisão permitir a inscrição de alunos ao longo de todo o ano lectivo, contornando a legislação que define como prazo limite o final do mês de Dezembro.

Referenciais axiológicos da escola

Os documentos orientadores da *Escola das Amendoeiras* enunciam valores ou ideais a serem transmitidos, estimulados e cultivados pela comunidade escolar. Enquanto ideais, eles designam modelos de acção, para os quais as práticas deviam tender. Os principais valores referidos são a *participação* na escola (F=18) dos professores, dos alunos e dos pais ou encarregados de educação; a *diversidade* (F=10); a *cidadania* (F=5) e o *mérito* (F=2).

Participação

Uma das características que no Projecto Educativo são identificadas como “pontos fracos” da escola é o “desinteresse pelas actividades escolares” que os alunos e as famílias manifestam (PE, p. 22). A escola procura contrariar esta tendência mediante realização de iniciativas diversas, nomeadamente festas e comemorações que possam atrair a comunidade escolar e contribuir para a “criação de uma cultura” identificadora.

Quadro 25. *Frequências Relativas aos Referenciais Axiológicos da Escola*

Categorias	Dimensões	Frequências
Participação	Alunos	
	- Nos órgãos da escola, de acordo com a legislação;	3
	- Em clubes e grupos temáticos da escola;	2
	- Na apresentação e realização iniciativas diversas;	2
	- Na dinamização e gestão dos espaços de convívio.	1
	Professores	
	- Na planificação do trabalho escolar;	2
	- No debate sobre as opções e orientações pedagógicas da escola;	1
	- Na elaboração dos regulamentos da escola;	1
	- Na operacionalização das actividades planificadas;	1
	- Na avaliação do trabalho realizado.	1
	Encarregados de Educação	
	- Em reuniões e outras actividades promovidas pela escola;	2
	- A título consultivo, no processo de avaliação do seu educando;	1
	- Nos órgãos da escola, de acordo com a legislação.	1
		F=18
Diversidade	- Integração de alunos rejeitados por outras escolas;	4
	- Tolerância;	2
	- Combate ao absentismo e ao abandono escolares;	2
	- “Humanização do tratamento dos alunos mais desfavorecidos”.	2
		F=10
Cidadania	- Formação global do cidadão;	4
	- A escola como espaço de exercício da cidadania;	1
		F=5
Mérito	- Prémios de mérito e Quadro de honra	2
		F= 35

Os documentos orientadores insistem no estímulo à participação dos alunos e, sobretudo, ao envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos. Para isso, são planeadas acções “expressamente dirigidas aos encarregados de educação: festas de Natal,

convívios desportivos, debates sobre assuntos do seu interesse, cursos alfabetização, Inglês e outros de índole prática” (PE, p. 25) e são incentivadas e apoiadas actividades que eles mesmos proponham.

Participação dos alunos. Além participação nos órgãos da escola prevista pela legislação, os documentos orientadores pretendem estimular outras formas, como se pode ler no Quadro 25. Vários clubes e grupos temáticos visam a integração participativa dos alunos, que são também encorajados a apresentar propostas de acções que gostassem de realizar e a assumirem a gestão e dinamização dos espaços de convívio da escola. Esta parece, contudo, ser uma empresa difícil, como se inferirá do discurso de vários professores.

Uma respondente explica:

Os próprios alunos são os primeiros a abdicar dessas suas ... porque eles têm assento no pedagógico e não põem os pés no pedagógico, e era o melhor lugar que eles teriam para serem ouvidos. De vez em quando, dizem assim, junto de algum professor, aquilo que lhes vai na alma. Mas eu acho também que o que lhes vai na alma não deve ser assim tão mau, porque nunca vi grandes reivindicações aqui na escola. [Os alunos participam] muito pouco; são muito comodistas; eles estão aqui na escola, é mais uma maneira de conviverem uns com os outros. E, portanto, desde que consigam estar aqui com os amigos e façam o seu convívio e conversem e ... jogam, para eles chega; não têm grandes reivindicações, nunca vi aqui grandes reivindicações na escola (Inês, pp. 18-19).

Na perspectiva de Inês, que parece conceber a participação dos alunos como oportunidade para reivindicarem a correcção de aspectos da escola que menos lhes agradem, serão os próprios que se demitem de o fazer, seja por “comodismo”, como diz, seja por não terem, de facto, razões para reivindicar. Outra docente, corroborando o ponto de vista anterior, afirma as suas dúvidas sobre a capacidade de participação dos alunos:

Eu acho complicado... Eu acho que talvez seja um bocado cedo, porque há coisas que têm que ir com o tempo. Por exemplo, está previsto que os alunos participem na assembleia de escola, no Conselho Pedagógico. O que acontece é que sempre que há alunos no Conselho Pedagógico ou na Assembleia, os desgraçados não aguentam aquilo. É demasiado, não são assuntos que eles gostem de discutir, nunca se discute realmente aquilo que eles gostariam de discutir. Eles vão ali discutir assuntos concretos, muitas vezes, mesmo os alunos mais interventivos — «O stora, posso dizer uma coisa?»; «Pode»; «O não sei quantos diz que...» Percebes? Portanto, eles não têm ainda... Eu acho que é um bocadinho, também, a população que temos, se calhar (Edite, p.21).

A participação que Edite parece ter em mente é a que está prevista na legislação, para a qual, segundo pensa, os jovens não estarão nem preparados nem motivados e que também não

corresponderá aos seus interesses; e considera a possibilidade de tal facto constituir menos uma característica dos jovens em geral do que uma atitude específica dos alunos desta escola. O próprio director manifesta reservas quanto à participação dos alunos em algumas decisões escolares, nomeadamente as que se referem à punição da indisciplina:

Os alunos não têm a sua personalidade, a sua aculturação total. Eu penso que os alunos são muito justos até aos 15, 16 anos; a partir dos 15, 16 anos eles começam a aprender ... É lógico que, do ponto de vista legislativo, isso não seria possível; mas tenho a certeza que não haveria uma grande divergência de objectivos entre aquilo que o aluno gostaria e aquilo que o aluno... Há 6, 7 anos atrás, fizemos um gabinete [para lidar com casos de indisciplina], que era controlado por um professor e, antes de qualquer decisão, havia sempre o delegado de turma e o subdelegado que participavam numa reunião com isso; mas chegámos a uma conclusão: que eles, enquanto jovens em forma de grupo, diziam-nos uma coisa e quando estavam presentes perante o grupo e perante os colegas faltava-lhes a coragem para transmitir isso (Dir., p. 13).

Assim, pelo menos esta forma de participação dos alunos parece ser considerada pelo director pouco relevante, na medida em que os jovens anteporiam sempre a solidariedade com o grupo a um julgamento imparcial das situações. Solicitada a pronunciar-se sobre o alcance, em termos de justiça, da participação dos alunos em decisões escolares, afirma uma docente:

Eu penso que era de grande utilidade que existisse um grupo de alunos (...) que se motivassem para criar uma associação; mas é preciso também ser um grupo de alunos que queira despende o seu tempo na organização disso e, depois, no processo vê-se que não. São coisas trabalhosas, são coisas de responsabilidade. Antes desta obra [de remodelação do edifício e dos espaços], eu lembro-me dum bloco em que estava a sala da Associação de Estudantes: estava sempre vazia, não havia grupo que quisesse motivá-la. Mas penso que é muito importante, penso que era uma óptima troca de informações, de desejos, de ... eu gostava bastante de conversar com quem vive a coisa do outro lado, quem vê do outro lado, não é? Porque eu estou sempre a dizer isto e aquilo e o outro, mas do outro lado, se calhar, só vêm conversar comigo quando têm alguma coisa daquelas para dizer (Ester, p. 9).

Na interpretação de Ester, assessora da Direcção, os alunos mostrarão escassa disponibilidade para se envolverem na formação duma associação que, além de os representar, organizasse a participação sob a forma de sugestões e de críticas e manifestasse, dessa forma, o que pensam sobre o seu processo de formação. A docente considera que a possibilidade de ouvir os alunos como interlocutores no diálogo educativo contribuiria para a harmonia escolar, mas parece conceber a participação destes num sentido representativo e não universal.

Assim, a participação dos alunos, que os documentos referem como valor a cultivar e que, ao mesmo tempo, representa um direito na perspectiva da justiça como reconhecimento, é todavia objecto de desconfiança para alguns professores respondentes, que parecem

considerar os alunos incapazes de a realizar. Esta incapacidade resultaria, segundo pensam, de características dos próprios alunos desta escola: desinteresse, comodismo, focalização no particular e imediato, dificuldade de assumir responsabilidades. Consequentemente, não parece que venha destes docentes grande encorajamento à participação dos alunos.

Outros professores, todavia, mostram acreditar no interesse dos alunos pela participação dos alunos na criação de uma associação de estudantes, conforme descreve uma docente: “já tive alunos que até me disseram «a stôra podia-nos ajudar, nós íamos fazer uma associação»; “eu ajudo, mas acho que não têm muita sorte». E acrescenta: “realmente não, não há esse espírito, agora aqui” (Telma, p. 32). Constatando que os alunos, de facto, “não participam, de todo”, sustenta que “seria importante haver um género duma assembleia, por exemplo, ou por anos, não digo uma assembleia geral, mas talvez por anos ou por ciclos com representantes das turmas, os delegados”. Este ponto de vista é partilhado por outro professor que, embora considere que “não tem grande sentido miúdos do 4º ano participarem nos órgãos da escola” e que “há decisões que não são próprias, os miúdos não têm maturidade para isso”, se manifesta nos seguintes termos:

Na minha opinião a participação dos alunos é importante, não para decidir os conteúdos a lecionar, não para decidir a forma como o professor leciona, mas para a organização da escola, porque é que temos 10 minutos e não podemos ter 15 minutos de intervalo num tempo x ou aquele pavilhão poderia funcionar melhor; mas ser de alguma maneira uma associação que tentasse ver, dentro da organização, necessidades dos alunos que precisavam de ser acompanhadas. É importante o papel do aluno, há coisas que têm que ser mudadas, a organização, participar na organização. Portanto acho importante e também uma forma de lhes ensinar cidadania, passarem por delegados de turma, haver os conselhos de delegados, é importante por acaso essa questão das eleições ... (Leandro, pp. 30-31).

Assim, segundo Leandro, a relevância da participação dos alunos decorreria do seu efeito modelar, isto é, seria uma forma prática de aprendizagem da cidadania, da aquisição de hábitos de representatividade democrática.

Participação dos pais. Além da participação legalmente prevista nos órgãos da escola (F=1) e no processo educativo dos educandos a título consultivo (F=1), os documentos orientadores preconizam o reforço da presença dos pais e encarregados de educação em reuniões e actividades escolares para as quais seja solicitada a sua presença (F=3). Pretende-se estimular a cooperação com os pais, trabalhando em parceria com eles sempre que tal permita melhorar os desempenhos dos alunos.

Ora, apesar da insistência da escola nas vantagens do envolvimento participativo dos pais, e do trabalho de contacto pessoal desenvolvido pelos directores de turma, as práticas

parecem insuficientes. A observação, pela investigadora, de reuniões de directores de turma com encarregados de educação permitiu verificar a presença de reduzido número de pais, apesar de terem sido convocados (DT/Pais, 9 e 11/1/10); uma professora, considerando a fraca participação dos pais na Escola das Amendoeiras, explica:

Os pais não estão habituados a intervir socialmente (...) não têm muita ideia do que é participar numa escola enquanto aquilo que podem, o contributo que podem dar. E eu penso que os nossos alunos também ainda não têm. E essa noção... e não sei até que ponto poderá ser rápido dar-lhes essa noção. Se calhar não é rápido, se calhar tem a ver com a parte da sociedade, também, em que vivemos (Edite, p. 21).

O défice participativo quer dos pais dos alunos quer dos próprios alunos parece, então ser inseparável da sua condição social, pensa Edite; e, nessa medida, poderá ser lenta a inversão desse défice. Outra docente narra nos seguintes termos a sua experiência como directora de turma:

Eu notei uma falta de preocupação dos pais, enorme. Fiquei muito triste com isso. Eu não tinha essa noção. Eu acho qualquer pai se preocupa minimamente com o filho. E eu senti que havia muitos que não se preocupavam. E senti que havia outros, pouquíssimos, dois ou três, que se preocuparam e o aluno melhorou. Mas são poucos. Para ter uma noção, houve pais que me rejeitaram chamadas; combinar... fazer marcações com pais fora do horário de atendimento e eles não aparecerem; ligar e eles não atenderem: queria perguntar se tinha havido algum problema, se podíamos marcar para outro dia, pura e simplesmente não me atendiam! Mudavam de telemóvel, não diziam nada. Portanto não dá. Assim desta maneira, não dá! A escola e os pais têm de trabalhar em conjunto. As regras têm de ser as mesmas em casa e na escola. Os pais não podem ver os professores e os directores de turma como uns chatos que lhes tiram algum tempo livre de despreocupação, que só lhes dão más notícias, mas têm de ver como pessoas que estão preocupadas (Marta, p.11).

Marta lamenta assim o desinteresse de muitos pais pela evolução escolar dos seus filhos, sobretudo quando constata que, nos casos em que o interesse é visível, os alunos melhoram os seus desempenhos; daí que se mostre convicta de que a cooperação entre os pais e os professores seria uma boa forma de estimular o progresso dos alunos, nomeadamente harmonizando regras que estes deveriam cumprir tanto em casa como na escola.

Participação dos professores. As formas e o âmbito da participação dos professores previstos nos documentos reguladores da escola estão de acordo com o que é definido pela legislação educacional. Como se exemplifica no Quadro 25, é o domínio do trabalho pedagógico — planificação, operacionalização e avaliação — que agrega o maior número de referências; é ainda preconizada a participação docente na elaboração de regulamentos da escola e no debate interno sobre deliberações e opções de natureza pedagógica.

O envolvimento dos professores na reflexão sobre problemas de natureza pedagógica é confirmado por uma docente, que afirma:

Eu acho que se reflecte sobre isso. O nosso director reflecte sobre isso, nas reuniões por exemplo, do ensino profissional, todas estas questões de disciplina, de exigência são questões muito faladas e muito debatidas. Eu acho que isso realmente, não se pode retirar esse mérito aos professores, aqui e noutras escolas, que é realmente o preocuparem-se muito com estas questões. Agora, se depois resulta disto alguma coisa prática, destas reflexões e destes debates, aí já tenho algumas dúvidas, mas isso realmente não se pode negar, que há uma vontade nos professores em reflectir sobre todos estes assuntos e eventualmente em mudar alguma coisa. Acho mesmo que são pessoas muito interessadas por aquilo que estão a fazer (Carolina, p. 13).

Na óptica de Carolina, os professores parecem, de facto, reflectir e debater sobre as questões pedagógicas de forma mais ou menos sistemática; no entanto, a docente tem dúvidas sobre os efeitos práticos da reflexão, apesar da vontade de melhoria e, possivelmente, de mudança que subjaz a esse envolvimento reflexivo.

Diversidade, cidadania e mérito

A afirmação da diversidade como referencial axiológico da escola reflecte-se em práticas de integração de alunos rejeitados por outras escolas e de imigrantes de nacionalidades e culturas diversas, em qualquer fase do ano lectivo.

Ao cultivar tolerância, não apenas no modo de lidar com os alunos, mas também nos próprios alunos e nas suas formas de relacionamento, os professores intentam o lançamento das bases para que a cidadania ganhe espaço na escola. Grande ênfase é colocada na aprendizagem de normas de civilidade e de convivência, assim como na compreensão do valor do trabalho e da aplicação nas tarefas escolares. Procura-se incentivar o mérito individual, através da criação de prémios, o que não deixa de constituir um desafio numa escola que tem como lema a inclusão.

Ao mesmo tempo, procura-se combater o absentismo e o abandono escolares, criando condições atractivas para os alunos e promovendo o envolvimento dos pais em actividades da escola e no acompanhamento do percurso escolar dos alunos.

Missão da escola

Segundo os documentos orientadores, a *Escola das Amendoeiras* trabalha para a promoção do sucesso e focaliza os seus esforços na empregabilidade dos jovens, finalidades que darão conteúdo objectivo à ideia de *eficácia da escola*, como se sintetiza no Quadro 26. Também a intenção de desenvolver um *ensino de qualidade* emerge dos referidos documentos,

nomeadamente do seu Projecto Curricular — documento que define, no Quadro da legislação educacional, as opções curriculares que melhor convêm aos alunos que a frequentam. Pode ler-se no referido documento que, apresentando esses alunos “necessidades diversificadas a que o currículo nacional não dá respostas, torna-se clara a [vantagem de] um projecto que adapte as aprendizagens aos níveis regional e local”. Daí, a convicção de que “a qualidade do ensino depende da capacidade que as escolas têm de mobilizar os seus recursos e parcerias para corresponder às situações reais dos contextos em que estão integradas”, da possibilidade de assegurar “aprendizagens mais significativas” e “a formação integral dos alunos” (PCA, p. 5).

Focalização na empregabilidade

Os vários documentos analisados reiteram o investimento da escola na preparação dos jovens para o emprego (F=5), mediante uma oferta curricular de que fazem parte vários cursos profissionais. Além da frequência escolar, a formação proporcionada por estes cursos contempla a realização de estágios em empresas e instituições com as quais a escola estabelece, para esse fim, formas de cooperação (F=3). A relevância que adquire na escola o ensino profissional é justificada pelas necessidades da população escolar e avaliada em função do efeito social expectável; é nesse sentido que se pronuncia o director: “Aquilo que era preciso era fazer uma formação profissional, de maneira que os tirássemos da rua [os alunos] e que os tirássemos de serem condenados; e serem condenados, para esta população, era trabalharem na construção civil e elas na limpeza (EA/Dir., p.2). Pela via da formação profissional, a escola oferece alternativas à delinquência e combate a segregação, abrindo aos jovens perspectivas de vida que de outra forma não teriam. Isto mesmo é reiterado pelo director, quando refere a elevada taxa de empregabilidade dos alunos da escola — “70 a 80 % de empregabilidade” — no termo do seu estágio profissional: “Todos os alunos entram em estágio ou estão em estágio, que é de 3 anos. Fazemos questão que a carga de estágio seja superior à que a legislação impõe”; e justifica esta exigência:

Sabemos que, pela sua condição social, estes alunos não vão para a faculdade; a escola quer dar-lhes alternativas, para não seguirem só o caminho das limpezas ... temos de ser práticos para que os alunos estagiários fiquem empregados onde estavam [a estagiar], para que não vão roubar. Se calhar estamos a prestar um serviço muito grande, superior ao de certas escolas elitistas (EA/Dir., CDT de 1/2/10).

O director afirma assim a sua convicção de que, ao trabalhar para a inclusão, a escola trabalha simultaneamente em prol da justiça social e do controlo dos gastos públicos já que, frisa,

“mais excluídos sociais custam uma fortuna”. Complementando e tornando mais abrangente esta intenção de intervenção social, a escola dinamiza um centro de novas oportunidades (CNO), direcionado para a melhoria da qualificação da comunidade (F=2) e do “capital humano”. De acordo com o projecto educativo, o CNO pretende «trazer de novo os alunos à Escola» e encontrar o melhor percurso para cada um, aumentando a sua qualificação escolar e profissional; como refere uma docente assessora da direcção,

A escola fornece o máximo que consegue de forma a facilitar a vida dos seus alunos e das famílias dos seus alunos; nos cuidados básicos e fornecendo-lhes as ferramentas para uma profissão e eu acho que esta é a parte mais importante, somos uma escola, estamos a desempenhar um papel; e o nosso papel, eu quero acreditar que é fornecer as ferramentas suficientes para serem pessoas de sucesso na profissão que escolheram desempenhar, não é? E isso vai contribuir para a sociedade, para tornar as coisas mais equilibradas (Ester, p.13).

Na perspectiva de Ester, então, a escola contribuiria para um maior equilíbrio social ao proporcionar aos jovens e às suas famílias os instrumentos necessários ao desempenho competente numa profissão.

Quadro 26. *Frequências Relativas à Missão da Escola*

Categorias	Dimensões	Frequências
Focalização na empregabilidade	- Investimento no sucesso profissional dos alunos;	5
	- Colaboração com instituições e empresas para colocação de alunos em estágio;	3
	- Estímulo do sucesso pessoal e social dos jovens;	3
	- Compromisso com a melhoria da qualificação da comunidade;	2
	- Melhoria do “capital humano”.	1
		F=14
Promoção do sucesso	- Valorização do trabalho como via para o sucesso pessoal e profissional;	5
	- Valorização de processos de ensino e aprendizagem de excelência conducentes ao sucesso escolar;	4
	- Exigência de assiduidade e pontualidade;	2
	- Criação de Quadro de honra e prémio de mérito;	1
	- Promoção e divulgação de boas práticas.	1
		F=13
		F=27

Promoção do sucesso

O sucesso pessoal e profissional dos alunos é enunciado como uma das finalidades da escola que, para isso, considera prioritária “a aposta no combate ao insucesso e abandono escolares, ao absentismo de docentes, discentes e pessoal auxiliar, no desenvolvimento de

uma cultura de responsabilidade, colectiva e individual, de trabalho, de exigência e de rigor e na diversificação da oferta formativa (PE, p.5). A construção do sucesso na escola requer, pois, a aprendizagem, consolidação e valorização de hábitos de trabalho (F=5) e de processos de ensino e aprendizagem de excelência (F=4), assim como o cultivo da pontualidade e da assiduidade (F=2). Nesse sentido, a escola instituiu o *Quadro de honra* para “alunos que revelem excelentes resultados escolares e produzam trabalhos académicos de boa qualidade” e o *prémio de mérito* destinado aos que demonstrem, além de bons resultados escolares, “empenho na realização de actividades” curriculares e extracurriculares, (...) bom comportamento e disponibilidade para com os professores, colegas e funcionários (PCA, pp. 53-54). A aquisição de bons hábitos é considerada fundamental, uma vez que, lembra o director, “se não se for insistente no cumprimento das normas, [os alunos] chegam lá fora e são as mesmas baldas nas práticas laborais ...”. Por isso, conclui, “nós temos a obrigatoriedade social de formar os alunos no sentido das obrigações” (CDT, 1/2/10). Partilhando este ponto de vista, a subdirectora manifesta-se do seguinte modo:

Não podemos entrar numa questão de laxismo em termos de descer o grau de exigência só pelo facto de ... não! É verdade que as condições não são aquelas que deveriam ser, mas também é verdade que estamos a educar e educar é sempre para cima, não é?! Sempre trazê-los para cima e portanto, educá-los para a excelência, tentar sempre educá-los para a excelência. Transmitir valores que passe «Se as vossas condições não são as melhores então trabalhem para que o sejam. Trabalhem para que amanhã, quando vocês forem pais, possam dar aos filhos melhores condições do que aquelas que vocês receberam e daquelas que os vossos pais receberam». E é assim, é nesta perspectiva (Rute., p.13).

A ideia de sucesso que a escola transmite parece focalizar-se, então, na capacitação dos alunos para formas de vida diferentes das que têm os seus pais e a comunidade a que pertencem; para que possam desenvolver aspirações profissionais e sociais que contrariem o estigma associado à origem social. Daí que se enfatize como preconiza o Projecto Educativo, a articulação entre conhecimentos escolares, competências sociais e educação axiológica; e esta ênfase justificar-se-á tanto mais quanto vários professores admitem que nem sempre é exigido aos alunos, em relação ao trabalho e ao cumprimento das regras da escola, aquilo que seria necessário para uma boa formação. Alguns respondentes mostram-se convictos de que o inequívoco exercício da autoridade docente seria condição fundamental do bom e justo funcionamento da escola; refiram-se, como exemplo, as palavras de um deles:

Eu acho que a escola não pode perder a autoridade e não deve perder a autoridade. A justiça advém da nossa intervenção no momento exacto e sabendo separar as águas. E

aqui, a escola não pode dar a outros aquilo que é seu. Que é: a sua autoridade tem que ser ali, não pode passar para outros, nem para os pais nem para o Ministério, nem para a GNR; não, a escola tem que actuar, nem que tenha que depois recorrer a outras formas, mas a escola tem que actuar na altura certa, no ponto certo e no momento em que lhe é solicitada a intervenção. Mas isso é a minha opinião, acho que a escola não deve abdicar da sua autoridade e estar no momento em que é preciso estar, tem que estar (Vasco, p. 12-13).

Na perspectiva deste professor, então, o exercício oportuno da autoridade da escola, de que não deve prescindir nem demitir-se, constitui uma dimensão da justiça escolar e, consequentemente, uma forma justa de tratar os alunos.

No entanto, parece ser frequente na *Escola das Amendoeiras*, pensam vários professores, uma disposição para simplificar o percurso dos alunos, sobretudo dos que não têm em vista o prosseguimento de estudos. O próprio director alerta para a necessidade de maior rigor no controlo da sala de aula, devendo ser registadas por escrito todas as ocorrências, principalmente nos casos mais complexos que envolvam alunos referenciados pelos serviços judiciais e em vias de transitarem para instituições de internamento e correcção. recomenda aos professores “tolerância”, seja em relação aos atrasos dos alunos — considerando que marcar falta a quem não é pontual por levar um irmão mais novo à escola “é dupla penalização, é exclusão” — seja em relação ao aproveitamento, exemplificando: se um aluno se equilibrou no 12.º ano e tem um módulo atrasado do 10.º, um trabalho sobre o que o professor considera importante pode compensar o módulo, “sem cair em facilitismo” (CDT de 1/2/10). No entanto, nota uma professora,

Este ano o discurso do nosso director já foi um bocadinho nesse sentido, de tentarmos ser mais exigentes, de tentarmos... porque eu acho que os professores em si, individualmente até são exigentes, mas... por exemplo as notas de um 2.º período, até era giro fazer essa comparação, se for ver agora as notas do 2.º período a quantidade de negativas e de disciplinas e de turmas com mais de 50% de negativas é enorme, mas depois chegamos ao 3.º período e não tem nada a ver, muitas daquelas negativas passam a positiva (Carolina, p. 11).

Reflectindo, Carolina desenvolve o seu ponto de vista:

Acho que é um grande facilitismo... não é um grande facilitismo, vamos lá ver... É precisamente o que está na base disso, é precisamente a forma como nós aqui e a direcção (acho eu!) olha para o que é que nós queremos fazer destes alunos. (...) Com muitas turmas há assim mais uma perspectiva do «deixar andar porque depois ele vai para o... vamos pô-lo no profissional». Mas depois também há o profissional aqui na escola e as coisas no profissional também não são nada simples! Porque eles reproduzem os mesmos hábitos de faltar, de não fazer nada e depois aí não se pode continuar a desculpar tudo porque depois eles vão para o estágio e também não fazem

no estágio e chegam muito atrasados e enfim... E isso também nos leva a perguntar se é isso que queremos não é?! (...) Portanto se calhar temos que repensar se estamos a proceder bem com este facilitismo desde os anos mais baixos (Carolina, p. 12).

A simplificação do percurso escolar dos alunos com menores perspectivas de sucesso, justificada pelo seu encaminhamento para cursos profissionais, como refere, suscita a esta docente dúvidas cuja pertinência parece fundamentada: em que medida a facilitação na escola não produzirá um efeito de injustiça, por descurar a formação dos jovens e, assim, limitar-lhes as possibilidades de sucesso profissional no futuro? Não deverão, pois, ser ignorados os riscos decorrentes do excesso de tolerância e de facilidade, como sublinha outra professora, que contrapõe:

Eu acho é que temos que ser mais exigentes em tudo; acho que nós estamos, não sendo exigentes com eles aqui, estamos a prejudicá-los no futuro. Porque eles acham sempre que há hipótese de não cumprir e um dia, mais tarde, em termos de emprego, nós vemos que eles são sempre os que ficam com os restos; enquanto que, se eles souberem que têm que lutar ... Acho que nós falhamos, em termos de escola, na baixa exigência (Célia, p. 11).

Aprofundando a sua reflexão, Célia argumenta:

Porque — eu costumo dizer que às vezes me revolta um bocadinho — o que eu sinto é que é: “para quem é, bacalhau basta” (...). Eu acho que intrinsecamente há muito racismo; não há um racismo declarado, mas intrinsecamente há. Racismo não só à cor de pele como ao nível social, ao nível económico; ou seja: a minha filha nasceu em berço de ouro, tem que saber ler e escrever na 1.^a classe; estes meninos, não, não têm, se aprenderem até ao 4.^o ano aprenderam. Ora isto vai-lhes dar umas falhas estruturais gravíssimas e nós não temos que ter pruridos em, se o menino não sabe, fica mesmo a repetir e que, se não sabe, obriga-se a saber. Porque nós não lhe estamos a fazer mal nem estamos a ser racistas; eu acho que estamos a ser racistas, ou sectários socialmente (chamemos-lhe o que quisermos), é quando nós estamos a dizer que ele pode passar porque é o filho do outro; porque, se fosse o nosso, não sabia para passar. Ou seja, eu acho que há muito aquela base — «vão fazer limpeza e vão para as obras, para que é que se está aqui a exigir muito?!» (idem, p. 12).

Além das consequências, nefastas para os alunos, dum ensino menos exigente e menos cuidado, Célia alerta ainda para o que considera ser um racismo latente e a injustiça que lhe anda associada — que se traduzirão, segundo pensa, na menorização discriminatória dos menos favorecidos.

Outra docente chama também a atenção para a “injustiça do sistema” e da escola que consiste em permitir o sucesso escolar de alunos que não têm os necessários conhecimentos, o que acontecerá sobretudo em cursos profissionais:

Aqui eu acho que a grande injustiça nesta escola, neste momento, é esta coisa dos cursos profissionais. Eu acho que [os alunos] sentem precisamente isso: *vamos para o profissional porque não gostamos de estudar, dá menos trabalho, fazemos uns trabalhecos, temos boas notas*; pronto a ideia é mesmo essa, é geral. (...) A postura deles é essa: vêm, sentam-se, não levam nada para as aulas porque eles não fazem nada nas aulas, estão a ouvir *phones* ou estão a fazer coisinhas no telemóvel e andam nisto e a experiência que eu tenho dos profissionais, no geral é essa, infelizmente. Têm boas notas, lá está outra injustiça do sistema, porque a ideia é essa, eles têm é que passar; os colegas às vezes diziam: «ele não estuda, não faz isto, não faz aquilo» mas depois na altura dão-lhes notas fabulosas (Telma, p. 23 e 25).

Pronunciando-se sobre a responsabilidade destes procedimentos, Telma mostra-se convicta de que a decisão “é da escola”; e explica como avalia as consequências e as suas repercussões de justiça:

Aqueles que são mais espertinhos o que fazem é que vão com boas notas e depois, se quiser[em] ir para uma faculdade, pode[m] ter acesso, têm tudo dezoitos e dezanoves, Quadros de honra, ainda ganham uma bolsa de mil euros por ano e eu acho que eles têm razão que isso é injustiça a nível concreto da escola. (...) Eu acho que é uma questão de grande injustiça, e de grande injustiça com os miúdos, porque é uma ilusão: estes miúdos não vão a lado nenhum, com estes cursos eles não vão a lado nenhum porque eles não sabem falar, não sabem escrever. Há alunos aí completamente analfabetos que saem daqui com 12º ano feito e não é para isso que nós estamos cá, pelo menos para aproveitarem qualquer coisa (p. 26).

A injustiça que a escola produz, pensa Telma, será dupla: por um lado, uma injustiça retributiva inerente à classificação e ao sucesso escolares; por outro, a que consiste na fabricação duma ilusão, a de que a escolaridade realizada prepara para o desempenho duma profissão ou, em alternativa, assegura a possibilidade de sucesso num curso superior.

Princípios e Práticas de Justiça dos Professores e Perspectivas sobre a Justiça das Situações Escolares

A justiça das situações e dos procedimentos escolares é abordada de acordo em dois temas principais: Condicionamentos sociopolíticos da justiça das situações escolares e Situações e práticas de justiça geradoras de discordância. São categorias de análise do primeiro tema (1) Imagem social da escola; (2) Aplicação escolar da legislação educacional e (3) Contexto local da escola. Quanto ao segundo tema, as dimensões de análise são *Igualização, Diferenciação e Cuidar*.

A análise dos professores evidencia o impacto da circunstancialidade da escola, isto é, da especificidade social, económica e cultural do seu contexto de implantação nas opções organizacionais, curriculares e pedagógicas da escola e a relevância da capacidade de adaptação e de resposta às necessidades da população que serve. Os professores mostram-se particularmente atentos às condições de vida da maioria alunos e sensíveis à diversidade e à heterogeneidade que transportam para a escola, exigindo práticas docentes mais abrangentes do que é habitual. Leiam-se, a propósito, as afirmações de dois professores respondentes:

Eu estou cá há 5 anos, hoje já não estranho, mas quando aqui cheguei o choque foi brutal, nunca tinha estado numa escola assim com estas características e quem entra de novo sente um completo desalinho, desalinamento em relação àquilo que era o funcionamento das escolas que nós conhecemos dentro da cidade ou mesmo fora da cidade, mesmo fora de Lisboa, não era esta escola multicultural, multi-racial que nós encontramos aqui e isso foi importante porque foi uma nova dimensão que eu obtive quando já tinha quase 30 anos de ensino (Celso, p.2).

O professor aqui, realmente, tem de adaptar tudo, as matérias, o estilo de liderança, a forma como se relaciona com os alunos, os materiais, tudo, tem mesmo de adaptar aos alunos que tem à frente e é muito diferente, provavelmente, de uma formação que se calhar se consegue noutras escolas e noutras turmas menos problemáticas porque os alunos acatam e são disciplinados, etc.; aqui, como não são, o professor tem necessariamente de adaptar-se, de se adaptar e de ser muito flexível (Carolina, p. 3).

Os sentimentos de “choque” e “desalinho” que Celso refere parecem então acompanhar o reconhecimento do inabitual que a *Escola das Amendoeiras* representa para o trabalho docente, não apenas pela diversidade cultural e étnica dos alunos, mas também pela dimensão social do seu projecto educativo. Carolina, por sua vez, realça a adaptação a que o professor se vê obrigado por uma realidade escolar que o desafia a alterar processos de trabalho e formas de interação com os alunos. Possivelmente, estes serão motivos para que vários professores manifestem o seu envolvimento com a escola, como será o caso de João ao afirmar que “não trocaria, neste momento, esta escola por nenhuma outra do mundo”. Justificando a sua posição, este docente explica:

É essa mesma inclusão, que os alunos se sintam bem na escola, que sintam prazer em estar aqui, e que não tenham nenhuma razão para abandonar a escola, para que com 14, 15 anos se sintam desmotivados... Nós não temos 100% de sucesso e nós temos alunos que abandonam a escola, mas todos os dias é o nosso esforço maior, se há um aluno que fica dois ou três dias em casa, tentamos ir a casa, tentamos ir ver o que é que se passa e esse acompanhamento é feito por um técnico dos nossos, que fazemos para que eles regressem à escola, e se sintam bem, e saber a razão pela qual durante dois ou três dias ele não veio. Tentamos. É o nosso esforço, é a nossa batalha (João, p. 20).

A disponibilidade da escola para promover a inclusão, evitar o abandono e estimular o sucesso está estreitamente associada ao reconhecimento da fragilidade económica e social e da especificidade cultural das comunidades circundantes, de onde é oriunda a maior parte dos alunos; e corresponde à intenção de contribuir para a melhoria das suas perspectivas de vida. Este docente não deixa de referir que a procura do bem-estar dos alunos na escola, de modo a que sintam prazer em estar nela, requer dos professores “esforço” e “batalha”, evidenciando assim quão árduo é, na *Escola das Amendoeiras*, o combate ao abandono escolar.

Justiça e injustiça das situações escolares: efeito de condicionantes sociais e políticas

No discurso docente, a reflexão sobre a justiça dos procedimentos escolares articula a enunciação de princípios e de finalidades da acção educativa com múltiplas referências à especificidade dos aspectos sociais, culturais e económicos do contexto da escola e com os desafios e constrangimentos que tal contexto impõe às intenções de justiça das decisões escolares. Destes constrangimentos, os que suscitam maior número de referências são, como se pode ler no Quadro 27, os que decorrem do ambiente cultural (F=74), do baixo nível económico (F=65) e do ambiente social da comunidade de inserção da escola (F=36). Além destes, os professores referem ainda outros, como o Quadro 28 mostra, associados à imagem social duma instituição escolar desvalorizada (F= 97) e aos efeitos da aplicação da legislação educacional (F=52).

Contexto local da Escola das Amendoeiras

As características culturais das comunidades de origem dos alunos são referidas pelos professores como condicionantes da acção da escola e dos seus maiores ou menores efeitos de justiça. O reduzido controlo parental sobre os jovens e a permissividade em relação aos seus comportamentos são os aspectos a que os professores se mostram mais sensíveis (F=28) e os que parecem exercer uma influência mais poderosa na indisciplina, na dificuldade de aceitar e cumprir regras, na disposição para a delinquência. Uma docente, narrando a sua experiência de direcção de turma, reflecte:

Muitas vezes nós esquecemo-nos [de que] estes miúdos têm vidas muito complicadas e muitas vezes o apoio familiar é nulo. Como é nulo, e não há a noção do que é que eles podem fazer, do que é que eles não podem fazer, eles podem fazer tudo, não há o bem e o mal, e depois estes miúdos enveredam pelos caminhos mais nocivos que existem (...) Por isso é que eles então no mundo da criminalidade e da droga, não é? Do roubo! Quantos? E eu estou a falar disto porque tenho casos. Porque os pais são muito pouco presentes. Quantos é que em casa entram coisas que não são de casa e não se faz nada

ao miúdo! Não se questiona: «de onde é que veio? Vai entregar! O que é do teu amigo é do teu amigo», não é? E quando aparece algo em casa, que o pai não deu dinheiro, que a avó não deu dinheiro, que o tio não deu dinheiro — porque nestas famílias vivem todos em conjunto — e se aparece uma PlayStation, se aparece, sei lá, uma trotinete... veio de onde (Alda, pp. 9 e 22).

O conhecimento de proximidade dos alunos e respectivo quadro familiar, facilitado pelo trabalho de direcção de turma, fundamenta o raciocínio de Alda: na sua perspectiva, será a desatenção ou a permissividade da família que, ao descurar a educação axiológica e normativa dos jovens, propicia a crença na inexistência de limites e, nessa medida, lhes facilita o caminho da delinquência.

Analisando o mesmo problema, isto é, os efeitos do fraco controlo parental sobre os comportamentos escolares dos jovens, entregues à vivência da “cultura de bairro”, a subdirectora considera que

é a prevaricação dos miúdos em relação a tentar trazer a cultura de bairro... A grande maioria são miúdos que vivem a escola, mas depois vivem muito o bairro, vivem muito a rua. São filhos de pessoas, a grande maioria, honradas, pessoas que levantam-se muito cedo e deitam-se muito tarde e estão todo o dia ausentes de casa e afastados dos seus filhos. E portanto os seus filhos estão muito entregues a eles próprios e aos amigos que escolhem, àquilo que eles vivem na rua: do *laissez-faire*, e do «agora vou para a casa deste e depois à meia-noite volto para casa, hoje como aqui, amanhã durmo ali, só tenho de ir para casa às 10h da noite, à hora a que o meu pai vai para casa.». Portanto estão todo o dia – todo o dia não, a parte da tarde – na rua, entregues àquilo que eles gostam de fazer e de estar, ao laxismo da parte final do dia, sem responsabilidades de ter que estudar ou de ter que fazer trabalhos de casa. E esse tipo de laxismo de final de dia, eles tentam transpor para a escola (Rute, p. 9).

A ausência prolongada dos pais ou responsáveis pela educação e a consequente falta de controlo sobre as actividades extra-escolares dos alunos, retirando-lhes a obrigação de estudar e a responsabilidade pelos trabalhos de casa, conjugam-se com uma atitude de desvalorização da escola enquanto lugar de aprendizagem e de trabalho — mas não enquanto espaço de convívio e de acolhimento. Afirma, a propósito, um professor, para quem a influência das atitudes e das tradições da comunidade têm por vezes efeitos nefastos nas possibilidades de sucesso dos alunos:

É evidente que o sucesso escolar por vezes não é fácil, atendendo às origens familiares de onde estes miúdos advêm. São miúdos que, na maior parte, em casa não têm esse estímulo; há casos de pais que não vêm mesmo à escola e por muita volta que se dê não vêm mesmo. Há situações de ir buscar os miúdos a casa e muitos pais “- *Ah eu já fiz a 4ª classe e fui trabalhar aos 12 anos*”. É política cultural que uma miúda de origem africana aos 12, 13 anos possa engravidar para ser mulher e confrontamo-nos na escola

muitas vezes com situações dessas (...) Há um outro aspecto que, em virtude das origens e da pouca expectativa dos encarregados de educação, eles tendem a promover uma baixa expectativa nos miúdos de sucesso e isto também é, olhando por exemplo para a teoria fechada, hermética, meio-marxista da reprodução social da escola: isso também é as próprias famílias a instigarem os jovens dentro daquele espírito - “Ah não interessa, eu não sou capaz, eu não sei”; e já detectei em alguns casos no secundário onde vem esse espírito - “não sei, não percebo, não sou capaz” e a nossa função é tentar de alguma forma valorizar... (Leandro pp. 3 e 5).

Os fracos níveis de literacia das famílias e as baixas expectativas que manifestam em relação ao futuro dos jovens parecem concorrer, então, para o desinteresse destes pela aprendizagem escolar, ou para a assunção duma incapacidade estrutural, como sublinha ainda este docente.

Quadro 27. *Frequências Relativas a Situações Associadas ao Contexto Local da Escola*

Categorias	Dimensões	n	F
Constrangimentos inerentes ao contexto local da escola	Cultura familiar		
	- Fraco controlo parental e permissividade em relação aos filhos;	11	28
	- Desvalorização da aprendizagem escolar;	6	12
	- Resistência dos alunos à aprendizagem e uso da língua e cultura portuguesas;	5	11
	- Predomínio de comunidades africanas não falantes de português;	6	10
	- Reduzidos níveis de literacia;	4	7
	- Baixas expectativas das famílias.	4	6
			F=74
	Ambiente económico		
	- Carências alimentares;	9	24
	- Precariedade e degradação da habitação;	7	12
	- Dependência de subsídios sociais;	7	12
	- Trabalho juvenil conjugado com a escola;	4	9
	- Elevada taxa de desemprego;	5	8
			F=65
	Ambiente social		
	- Violência e agressividade;	7	26
	- Criminalidade e delinquência.	5	10
			F=36
			F=175

Para muitos alunos da *Escola das Amendoeiras*, a convivialidade e a partilha de referências culturais das comunidades de origem, maioritariamente africanas e não falantes de português, parecem ter, conseqüentemente, maior poder de congregação de interesses do que a escola e as aprendizagens académicas. Uma professora, referindo-se ao desinteresse dos alunos pela cultura portuguesa constatado no âmbito do trabalho na aula, afirma: “para mim foi evidente

que eles não têm qualquer consumo cultural de cantores portugueses. Eles estão cá há anos e anos, mas não têm qualquer adesão à cultura portuguesa” (Carolina, p.29).

Também dados de observação recolhidos em sala de aula mostram que, sobretudo em turmas do ensino básico cujos alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e comportamentos mais indisciplinados, é recorrente o uso do crioulo como língua de comunicação marginal e como enfrentamento deliberado das regras da escola. Uma das professoras respondentes corrobora o uso pelos alunos de uma linguagem pouco adequada à exigência institucional da escola e explica como o confinamento de muitos jovens aos bairros, que designa como “guetos”, se reflecte nos seus comportamentos escolares:

Eles realmente têm uma linguagem que não é a nossa, que não é uma linguagem de escola, é uma linguagem um bocado livre demais. Mas eu acho que aí nesses que vieram recentemente de África e que estão ali, eles no fundo ... estes bairros, estes guetos são um bocadinho uma cópia, uma tentativa de uma cópia da vida em África, só que uma cópia com recursos diferentes, não têm a praia ali à esquina e depois, se calhar andam em fato de banho e andam descalços, só que depois têm a cidade toda mais bonitinha de outro lado e depois está ali aqueles sítios onde eles vivem (Telma, p. 10).

Por isso, referindo-se sobretudo a alunos do ensino secundário, Telma realça o mérito dos que, apesar de não ser “uma vida fácil viver naqueles guetos”, “conseguem comportar-se, às vezes, tão bem e chegarem a ter resultados tão bons”; a docente considera que, em parte, a atitude mais responsável que estes alunos mostram em face da escola se deverá ao facto de terem sido, desde muito novos, compelidos a trabalhar fora dos limites do bairro.

Constrangimentos associados ao ambiente económico. Como se lê no Quadro 27, os professores salientam em primeiro lugar as situações de carência alimentar (F= 24), mencionando casos de estudantes que entram diariamente na escola em jejum, por impossibilidade ou por descuido dos encarregados de educação, e que manifestam, como consequência, comportamentos inadequados ao trabalho escolar. Estas carências afectam um número determinado de alunos e respectivas famílias, ou por serem imigrantes em situação irregular que não têm, por isso, direito aos apoios sociais escolares (ASE), ou por outras dificuldades notórias; para estes, a escola implementou um programa específico de fornecimento de refeições gratuitas, como explica a subdirectora:

Há muitos miúdos cuja situação — da própria família ou deles próprios — não está definida. Mas eles estão cá e eles comem como os outros. É a esses que nós temos de chegar! Então, seja por iniciativa da família em que precisem e vêm solicitar ao director esse auxílio na parte da alimentação, ou seja por iniciativa da escola, que detecta o problema. Nós aí pomos a criança a tomar o pequeno-almoço, ou lanche, consoante o horário dele, e o almoço. Para aquelas famílias em que a situação é gritante, esteja

legalizada ou não, mas em que nós sabemos que não há jantar, nós então combinamos com a família. Eles levam a sopa e o prato em quantidade para o número de pessoas que vive lá em casa. (...) Por isso é que eu digo que é uma escola social (Sub-dir. Rute, pp. 14-15).

Sem pôr em causa a justiça da acção da escola que consiste na satisfação das necessidades mais imediatas dos estudantes, alguns docentes sublinham que tal acção visa, porém, mais longe e, portanto, o seu valor de justiça não se esgota no resultado imediato; contudo, será apenas este que muitos alunos procuram e vêem, como pensa uma respondente:

Eu acho que a escola tem obrigação de tentar dar o máximo possível para todos os alunos a que ela se dirija, no sentido económico, quando os ajuda com material escolar, quando os ajuda com as refeições que muitos deles só comem aqui, acho que sim. Acho que é uma maneira de os fazer sentir bem, de os fazer sentir em casa ou fazê-los sentir que têm uma casa! Porque se eles não têm lá, pelo menos que aqui lhes dêem alguma coisa. Mas era bom, quando se lhe está a dar isto, que eles percebessem que não é só isto que nós estamos a tentar dar, isto é para os ajudar a adquirir o conhecimento e a maneira de estar e há muitos que aproveitam esta parte e não aproveitam a outra! (Sónia, p. 20).

Assim sendo, parece haver uma inversão dos papéis da escola, não por escolha dos seus responsáveis, mas pela circunstancialidade dos seus utentes, que valorizarão mais a dimensão de solidariedade social do que a dimensão do conhecimento que lhe é congénita.

A fragilidade económica das famílias é denotada ainda pela precariedade da habitação — razão pela qual muitos alunos se sentirão mais seguros na escola do que em casa; a sub-directora narra, como exemplo, o seguinte caso:

No dia da enxurrada o meu pânico era «como é que estes miúdos vão para casa?». Encontrei ali uma aberta de tempo e então disse-lhes «Meninos rapidamente vão para casa, que o tempo melhorou e vocês conseguem chegar em segurança e fiquem em casa com os vossos pais, os vossos tios...» e houve um que me disse assim: «Oh professora, mas a minha casa é uma barraca.»; e eu percebi que o que ele me estava a dizer era que se estávamos a falar em segurança ele estava seguro era aqui na escola (Sub-dir. Rute, p. 12).

Também a elevada taxa de desemprego e a dependência de subsídios sociais, situações que obrigam diversos jovens a acumularem emprego em tempo parcial com o trabalho escolar, ou a assumirem obrigações familiares que interferem com o cumprimento dos horários da escola, denotam as dificuldades económicas da comunidade. Como nota uma professora, “há muitos alunos que trabalham até à uma da manhã, mais miúdas, mais elas, em restaurantes, em cozinhas a descascar batatas, a fazer limpezas, mais elas do que eles” (Telma, p. 11).

A influência negativa de condições de vida precárias na disponibilidade dos alunos para o estudo é salientada por outra docente, que refere a emergência de um sentimento generalizado de injustiça, não propriamente em relação à escola, mas em relação à vida:

[Muitos alunos] têm uma impressão de injustiça, sim. Acho que eles não compreendem «porque é que eu tenho tão pouco e há outros que têm tanto?». Ainda por cima agora está-se a ver uma valorização em termos de bens materiais, não é, e eles não conseguem compreender. E não conseguem compreender que se se esforçarem, se tiverem esperança, até se conseguirem lutar por um objectivo, conseguem mudar a vida deles, a qualquer momento, mas eles não têm noção disso. Eu acho que eles estão derrotados para a vida, para a escola. Eu acho que eles já traçaram o futuro deles. Na altura, eu perguntei a um o que é que achava que ele ia fazer e ele disse que «Ah, eu vou ser como o meu pai»: o pai dele estava preso. Realmente assim não faz sentido. Se já desistiram perante a vida e não têm sonhos, a escola também não serve de nada. É isso que eu penso! Foi sempre um trabalho intensivo, tentar fazê-los compreender que em qualquer momento eles podem fazer as escolhas e podem virar a vida noutro sentido (Marta, p. 27).

Na perspectiva de Marta, a injustiça que estes alunos sofrem parece ser dupla: uma, de que têm consciência, é a injustiça actual e vivida da desigualdade de acesso à riqueza; a outra, que provavelmente não vislumbram, é a que se traduz na desesperança, na desistência, na aceitação da fatalidade. A escola afigura-se então inútil para estes jovens, constrangidos por vivências que parecem retirar-lhes a capacidade de sonhar, pese embora o esforço dos professores para que construam projectos de vida e invistam numa formação transformadora.

Constrangimentos associados ao ambiente social. Muitos estudantes parecem transportar para a escola a violência que caracteriza o ambiente do bairro ou da própria família, comportando-se de forma agressiva e indisciplinada, como referem os professores respondentes (F=26); um docente interroga-se sobre os possíveis efeitos destas vivências diárias, que parecem dificultar a comunicação entre quem está num ou “no outro lado” da vida:

Aquilo que me parece é que os miúdos, 90% deles, trazem para a escola traumas terríveis de casa (...) Isto é difícil, porque nós, a maior parte dos professores daqui, nunca nos vimos no outro lado, a vida daquela maneira, não é? Num meio de violência sistemática, diária, contínua” (Vasco, p. 6).

Outra professora confirma esta percepção de agressividade, que percorrerá as relações dos alunos entre si: “Os nossos jovens são extremamente agressivos e violentos; se eles apanham uma fragilidade de um colega, o colega pode ser trucidado” (Célia, p. 6). E outra ainda faz a seguinte avaliação:

Eu acho que a única coisa que está a correr mal, aquilo que eu acho que os influencia mesmo muito, é a nível social. Portanto, seja qual for a estratégia que um professor utiliza, a base familiar, a base social onde eles estão inseridos, o ambiente é que faz deles aquilo que eles são. Portanto aquela violência, aquela agressividade é para não se sentirem fracos, é para não mostrarem fraqueza, portanto, «Calma, eu não estou a perceber nada desta matéria, mas sou bom nisto, eu consigo ser bom nalguma coisa, consigo mostrar a minha posição...» (Marta, p. 5).

Marta parece considerar que o ambiente social e familiar dos alunos é determinante dos seus comportamentos e que, contra essa influência, a escola é pouco eficaz — tanto menos quanto a violência seja usada como forma de compensação de sentimentos de fraqueza e de insegurança. Ora, entre as características do ambiente social com repercussões na justiça da escola os professores referem situações de criminalidade e delinquência (F=10), que sabem extensivas a diversos membros da população escolar; afirma o director:

Sabemos os alunos que roubam, sabemos os alunos que roubam carros, sabemos os alunos que roubam supermercados, conhecemos tudo isso, acompanhamos os alunos. Nós sabemos que é tecnicamente impossível deixar que isso aconteça; agora, tentamos é cada vez mais que eles passem tempo na escola para que não possam fazer isso (EA/Dir., p. 9).

Os alunos que manifestam comportamentos de delinquência merecem da escola uma atenção particular. Um dos procedimentos adoptados consiste em levá-los às prisões visitar amigos mais velhos em cumprimento de penas, com o intuito dissuasor de lhes mostrar as consequências expectáveis da criminalidade; para casos de delinquência mais grave é habitual ser requerida a intervenção especializada de instituições de correcção de menores, como exemplifica o director:

Tínhamos um aluno aqui que é um rebelde nato, e eu não parei enquanto não consegui que o juiz — eu devo ter ido 20 vezes ter com o juiz, a última vez eu disse ao juiz mesmo que iria para a televisão se não tomasse a decisão — enquanto não consegui que esse menino fosse internado, porque esse menino tinha que sair, primeiro, do ambiente social em que estava; depois, do ambiente de bairro e depois do ambiente de mãe, porque a mãe condicionava e ele, como era muito inteligente, sabia tudo o que a mãe fazia — prostituir-se, traficar droga ... — portanto, ele ia jogando com todos esses fenómenos para conseguir tudo aquilo que queria da mãe; (...) Portanto, esse aluno vivia constantemente a ... e era um aluno muito inteligente que já sabia manipular — e tinha apenas 13 anos — como muito poucos adultos sabem manipular (EA/Dir., p. 13).

Decisões desta natureza supõem deliberação complexa e, segundo o docente, são algumas das mais difíceis do ponto de vista da justiça que envolvem:

Eu tenho de tomar uma atitude que tenho a certeza que vai prejudicar o aluno, no sentido de eu saber que, às vezes, aquele aluno é assim e ele não tem responsabilidade directa, porque nasceu numa família desestruturada, porque nasceu numa família pobre, porque nasceu numa família em que o pai estava na prisão ou a mãe estava na prisão, porque nasceu numa família em que o pai o abandonou cedo ... (EA/Dir., p.13)

A escola ver-se-á assim confrontada com situações que exigem dos professores em geral e dos órgãos de liderança em particular, escolhas dilemáticas que, visando a justiça sob determinado ponto de vista, podem contudo produzir injustiça quando olhadas segundo outra perspectiva.

Constrangimentos sociopolíticos da escola

Factores de natureza social e política limitam a capacidade de acção justa da escola. Os professores respondentes mencionam, como exemplo dos primeiros, a desvalorização social da escola enquanto instituição; em relação aos segundos, consideram dimensões da legislação educacional que, do seu ponto de vista, contribuiriam para criação de situações de injustiça na escola.

Desvalorização social da escola

Como se lê no Quadro 28, a ideia de que a escola está hoje socialmente depreciada é partilhada por diversos professores. Nas palavras de um respondente, “estão a obrigar a escola a ser muito mais do que ela deve ser; por interesses políticos, por interesses de diversa ordem, a escola tem sido, não só pau para toda obra, como desculpa para tudo” (Vasco, p. 9). Portanto, segundo este docente, o acréscimo de atribuições impostas à escola parece, simultaneamente, denotar e contribuir para a sua depreciação. A subdirectora da escola, corroborando este ponto de vista, analisa algumas dimensões desta desvalorização:

A forma como nós somos vistos pela sociedade; a forma como a comunicação social releva o papel do professor; a forma como a classe docente tem sido tratada, não sei se pelo Ministério da Educação ou através da forma como a comunicação social nos tem... Não sei se foram os valores que foram modificados, o certo é que já não é dada à escola a importância que tinha há uns anos atrás. Eu quase que me atrevo a dizer que somos vistos pela família, como parceiros. E acho que não somos parceiros, somos um organismo da sociedade que forma crianças e jovens para a vida adulta. E era assim que eu acho que éramos vistos na altura em que eu fui aluna. Neste momento, parece-me que as famílias vêm as escolas como parceiros e atribuem um papel à escola de «e agora eduquem-nos», não com a responsabilidade de formar, mas sim cuidar. E isso não me agrada, porque a escola não tem o papel de cuidar; a escola tem o papel de formar. Não me agrada porque tenho a certeza que os meus professores colegas, na altura em que eu fui aluna, não eram vistos da mesma forma como eu sou vista hoje. E hoje exige-se à escola um papel substituto da família. Até a própria família exige à escola aquilo que ela não conseguiu resolver (Rute, p. 30).

Parece então que o papel da escola terá sofrido, por razões diversas, um decréscimo da relevância social que anteriormente tinha e que adviria da especialização do seu trabalho, focalizado na formação dos jovens para a vida adulta. De acordo com Rute, o facto de a escola ser vista pelas famílias, hoje, como instituição mais cuidadora do que formadora, no sentido conjugado de educação e instrução, constitui uma forma de subversão e desvalorização do seu papel.

Quadro 28. *Situações Associadas a Constrangimentos Sociopolíticos da Escola*

Categorias	Dimensões	n	F
Desvalorização social da instituição escolar	- Procura do sucesso fácil;	8	27
	- Crescimento da indisciplina;	5	16
	- Multiplicação das tarefas atribuídas;	8	14
	- Não reconhecimento do trabalho docente;	6	14
	- Desautorização dos professores;	7	13
	- Permissividade.	6	13
		F=97	
Aplicação da legislação educacional	Dirigida aos professores		
	- Desenvolvimento de sentimentos de injustiça;	5	14
	- Desmotivação e mal-estar;	8	12
	Dirigida à escola		
	- Concentração do poder decisório na pessoa do director;	2	9
	- Excesso de burocracia;	3	6
	- Redução da autonomia da escola;	3	5
	Dirigida aos alunos		
	- Legislação inadequada às necessidades dos alunos.	5	6
		F=52	

Ora, ao mesmo tempo que se desvaloriza a escola e se exige dela uma multiplicidade de tarefas, descuidar-se a qualidade da educação dos jovens, como sublinha o director:

Eu penso que é um mal também social: os portugueses não são organizados, as famílias não são organizadas, não se dá a importância que se devia dar à escola; exige-se da escola e não se dá a importância que se devia dar à escola. E depois a escola é, de facto, uma preparação para a sociedade, ou devia ser uma preparação para a sociedade e não é; portanto, não ficamos preocupados com uma formação rigorosa dos nossos filhos, portanto não se imprime um ritmo de qualidade e de rigor que se devia de impor (EA/Dir., p.3).

Este descuido seria então devido a uma falta de organização, que impediria o reconhecimento da importância da escola como preparação do futuro.

Outros professores mostram-se convictos de que a desvalorização da escola, que abrangerá a imagem do trabalho docente e o estatuto social do professor, parecer corresponder

o prolongamento da escolaridade obrigatória, como se mais tempo de escola fosse a contrapartida do seu menor valor. Um respondente reflecte nos seguintes termos:

A escola se calhar não faz tanta falta assim, a escola se calhar já não serve para grande coisa, se calhar é uma perda de tempo, a sociedade está a dar esses sinais e está a promovê-los; portanto também não sei bem qual é o objectivo: o poder, quando diz qualquer coisa ... Está a querer dizer que não vale a pena ir para a escola, ao mesmo tempo está a promover a escolaridade até não sei quando e a aumentar a escolaridade (Ângelo, p. 34).

O mesmo professor desenvolve o seu ponto de vista, salientando a divergência entre a axiologia que enforma a escola e uma atitude generalizada de cultivo dos interesses individuais e desprezo do bem comum:

Valoriza-se muito algumas coisas que são as ilegais, quer dizer, nota-se que hoje o ilegal é valorizado, pelo menos não é tão depreciado; as pessoas valorizam quem consegue enganar o outro, a nossa sociedade está muito a caminhar para aí, quanto mais conseguir enganar o estado, fugir ao IRS e ao IVA ... e esse contra-senso, se é que assim se pode dizer, não é muito favorável àquilo que se pratica na escola, que é orientar para o legal para o bem e aqui o nosso meio vive muito de coisas que não estão propriamente muito dentro da lei (Ângelo, p. 35).

Compreende-se, então, a convicção afirmada por vários respondentes de que existe na sociedade actual uma disposição para a procura do sucesso fácil (F=27).

Procura do sucesso fácil. Esta disposição, transportada para a escola, repercutir-se-á negativamente na forma de entender o sucesso escolar e o trabalho necessário para o conseguir. Uma professora manifesta-se o nos seguintes termos:

Eu acho que há um problema que vai agravar a situação, que é termos que ter sucesso a todo o custo; e isso faz com que também o aluno pense ou considere que o seu percurso aqui na escola é vir à escola e isso é óptimo e chega, chega; portanto, desde que ele apareça na escola, está ... ao fim de 12 anos tem o secundário feito e está arrumado. Portanto, há uma grande confusão e eu acho que voltarmos agora a pôr isto tudo no lugar vai levar o seu tempo (Inês, p. 4).

De acordo com Inês, o aluno que age como se fosse dispensável qualquer investimento no trabalho académico, tomando o sucesso como garantido pelo facto de frequentar a escola, parece ser vítima de uma “confusão” que não será desfeita a breve prazo.

Crescimento da indisciplina. A permissividade social em relação ao desrespeito por regras de civilidade repercute-se nos comportamentos escolares dos alunos, gerando indisciplina e dificultando o trabalho em contexto de aula, contribuindo para o desinteresse e para a secundarização da escola. Uma professora avalia a situação nos seguintes termos:

Sinto que existe uma desvalorização relativamente a regras e boa educação muito grande. Eles não precisam disso no ambiente em que estão, se calhar com os pais também falam dessa forma. Existe uma desvalorização. Eu acho que o maior problema é realmente a nível social, a escola é uma reflexão da sociedade. Portanto se eles lá fora não precisam de ser bem-educados, eles conseguem tudo aquilo que querem com aquele comportamento que têm, na escola para que é que eles vão ser bem-educados? Não há necessidade, «aquilo que eu quero não passa muito pela escola, não quero tirar curso nenhum, nada. Eu se calhar vou fazer o mesmo que faz a minha mãe ou o meu pai.» (Marta, p. 11).

O aumento da incivilidade dos alunos, conjugado com o desprezo pelas regras da escola, concorrerá para a percepção do crescimento da indisciplina, que uma professora caracteriza do seguinte modo:

[Os alunos] nesta escola estão piores, no sentido de alunos com muita falta de educação, coisa que há pouco tempo havia um ou dois. Esses miúdos, alguns já estão um bocadinho fora de tudo, já não se conseguem, porque já não há família para, já não há nada, não é? Portanto, sabemos que alguns são casos perdidos, isto é triste dizer, mas é verdade. Ao nível do 10º ano, que se apanha, e foi o que eu apanhei, alunos que vêm do CEF, que também são aqueles alunos que não querem estudar, mas depois, como não têm nada para fazer, continuam. Mas depois também não têm, não é só princípios, não têm prioridades, a escola não é uma prioridade (Edite, p.10).

Na ausência de regras e com um percurso escolar facilitado por currículos alternativos, como são os cursos de educação e formação (CEF), muitos alunos verão a permanência na escola como o modo mais fácil de ocuparem o tempo, mas sem que tal constitua uma prioridade ou um faça parte de um projecto de vida, pensa Edite.

Desautorização do professor. É convicção de vários docentes que a desvalorização social da escola se traduz também na perda de autoridade dos professores, aos quais não será reconhecido o valor do trabalho desenvolvido enquanto profissionais. Afirma uma respondente:

Um aspecto que gostava de realçar é o facto de considerar que os professores perderam total autoridade. Tenho muita pena que esta sociedade desrespeite tanto a autoridade. O professor era visto antigamente como autoridade, não é, era quase como um polícia, ou era uma forma de autoridade e, hoje em dia, não existe respeito por ninguém. E é um problema social, um problema social que passa para dentro da escola. Portanto, a própria escola não vai evoluir enquanto não houver alteração... Nós não podemos dar resposta a alunos que não respeitam o professor. Eles não vão respeitar, não vão aprender e pronto, o objectivo da escola fica completamente corrompido. (Marta, pp.31-32).

Na perspectiva de Marta, a atitude social de desrespeito pela autoridade é transportada para a escola na forma de desrespeito pelos professores, de não reconhecimento duma autoridade que já lhes terá sido inerente. Ora, pensa a docente, esta atitude limitará as possibilidades de aprendizagem dos alunos e, nessa medida, os próprios objectivos da escola.

Não reconhecimento do trabalho docente. Outra professora, referindo-se também à perda de respeito pelos professores como sintoma da desvalorização social da profissão, põe em relevo o efeito emocional desta desvalorização, que designa como “dor” e “sofrimento”. Leiam-se a suas palavras:

Quando eu falo de sofrimento dos professores, é exactamente neste sentido: todos nós sabemos que a nossa carreira está a ser cada vez mais difícil, digamos assim, nós estamos a assistir e a viver alterações dramáticas, alterações profundas na nossa carreira, no estatuto; de todas estas alterações, garanto-lhe que a que mais me dói é termos perdido um pouco do respeito que a sociedade tinha por nós. O que me dói mesmo, mesmo — que a nossa profissão não é fácil, não é nada fácil — é a sociedade, de geração em geração, perder este respeito por aquilo que é a nossa função (Filipa, p. 26).

Na avaliação de Filipa, a maior mágoa dos professores parece advir duma espécie de insensibilidade social ao que a profissão docente tem de específico, que será a responsabilidade pelos “homens e mulheres de amanhã [que] estão às nossas mãos”; por isso, conclui, os professores “mereciam um bocadinho mais de carinho, um bocadinho mais de respeito” por cumprirem uma função da qual “cada vez mais a família se demite”.

Aplicação da legislação educacional

Ao reflectirem sobre a apropriação escolar da legislação educacional e a forma como esta condiciona a justiça da e na escola, os professores referem, em primeiro lugar, os efeitos da operacionalização da lei sobre os seus próprios sentimentos em relação à profissão. Entendem que a recente legislação dirigida aos professores propiciou o desenvolvimento de sentimentos de injustiça (F=14), de desmotivação e de mal-estar na profissão (F=12); a subdirectora faz as seguintes considerações:

Acho que os professores estão muito, muito desmotivados. Apesar de cada um, e eu responder por eles todos e pôr a minha cabeça na força se for preciso, todos os professores [desta escola] “vestirem a camisola” e lutarem por estes miúdos todos, fazem-no pela forma de ser de cada um, mas fazem-no de uma forma desmotivada, porque (...) cada vez se exige mais à escola responsabilidades que eles não tinham. E a forma como somos vistos lá fora não é a melhor forma, porque somos vistos como uma classe desunida, e uma classe que gosta pouco de trabalhar, e uma classe que tem muitas horas livres, e muitas férias (...) Mas exige-se cada vez mais, cada vez mais, cada vez

mais, e exige-se responsabilidades promíscuas. Por isso os professores trabalham, “vestem a camisola”, é certo, mas trabalham numa base de desmotivação (Rute, p.32).

De acordo com Rute, a desmotivação dos professores dever-se-á ao acréscimo de obrigações e responsabilidades profissionais sem que o valor do seu trabalho seja reconhecido. Ao mesmo tempo, terá crescido o mal-estar na escola alimentado também por tensões que, explica, emergem quando a direcção, cumprindo ordens da tutela, impõe aos professores tarefas que anteriormente não lhes cabia realizar:

Exige-se à direcção de uma escola determinadas funções que depois nós temos que exigir aos nossos colegas. E às vezes as coisas não são bem interpretadas ou bem vistas e isso gera maior ... não é conflitualidade e não é incerteza do seu posto de trabalho, mas é situações um bocadinho desconfortáveis. E depois cada vez mais o círculo está-se a apertar e portanto o lugar que era para sete, agora só há lugar para cinco e portanto dois têm que sair, e esse clima gera mal-estar. A avaliação contribuiu para isso tudo (Rute, p.32).

Sendo cada vez mais numerosas e diversas as funções docentes, mais inseguras as condições de trabalho e menos optimistas as perspectivas de desenvolvimento profissional, será então expectável que os professores experienciem um sentimento de injustiça, como referem vários respondentes:

Acho que tudo isto, toda esta evolução veio trazer grandes injustiças, na maneira das pessoas estarem, na maneira das pessoas lidarem com os colegas e com os alunos. Quer dizer, auto-preservação a certa altura é precisa e quando nós começamos a limitar-nos ao nosso território, à nossa zona de segurança, acaba por haver injustiças porque deixamos de olhar àquilo que precisamos de olhar dos outros. E quanto mais pancada os professores levarem mais limitam a sua zona de segurança! Menos abertos a estar com tanta atenção, menos abertos a ter tanta paciência, menos abertos a preocupar-se com aquele aluno que está com ar de que alguma coisa não correu bem; acho que há quem se canse, faz sentido, e vão ser sempre os garotos a perder (Sónia, p.27).

Sónia, compreendendo que os professores se sintam menos disponíveis e tolerantes em relação aos problemas dos alunos, admite que será sobre estes que a injustiça se repercutirá e que, por isso, ficarão “a perder”, porque “há quem se canse”. E, de facto, as palavras de outro professor parecem corroborar esta reflexão:

Desagradou-me profundamente a falta de verdade que existe nas pessoas que mandam no país e que mandam nesta coisa. E eu cheguei um dia aqui à escola, foi uma coisa de repente e disse: «eu não sei o que quero, não sei para onde vou, mas isto não quero mais». Um dia é uma coisa, outro dia é outra, é uma coisa que eu achei profundamente injusto. Há muita gente mais injustiçada do que eu, mas nós ao assinarmos um contrato com uma entidade qualquer — eu assinei um estatuto da carreira docente — com que

direito é que a meio do meu percurso me alteram aquilo, aquele contrato que eu assinei? Acho uma deslealdade (Vasco, p. 35).

A alteração unilateral, pela tutela, das condições de trabalho dos professores e das regras de progressão na carreira profissional, quebrando um contrato estabelecido, é entendida por Vasco como “uma deslealdade” e sentida como injustiça.

Da legislação dirigida à escola, os professores salientam aspectos — exemplificados no Quadro 28 — que consideram susceptíveis de originar situações menos justas, como a concentração do poder decisório na pessoa do director (F=9), o excesso de tarefas burocráticas (F=6) e a redução da autonomia da escola (F=5). Sobre o primeiro aspecto, uma professora afirma:

Está tudo mais concentrado no conselho directivo; mas lá está, é o próprio sistema que permite isso porque antigamente havia eleições, agora não há. O director indigita os coordenadores de departamento, os coordenadores de departamento indigitam os outros, quer dizer, agora é tudo escolhido. E realmente o [conselho] pedagógico, já de há uns anos a esta parte, diz-se uma coisa e aquilo já vem ... as coisas, nem é preciso levantar o dedo para aprovar. Chega aqui uma coisa e está logo aprovado, mas muitas coisas quase que nem passa no pedagógico e já estão aprovadas, isto é muito assim. E funcionam as coisas porque há — que eu também acho mais outra injustiça — acho que há medo, de certa maneira (Telma, p. 23).

O facto de as decisões escolares serem hoje da responsabilidade do director, mesmo que tomadas por um grupo restrito de decisores, terá então contribuído não só para a alteração das relações entre pares, mas também, ao nível organizacional, para a limitação da influência do Conselho Pedagógico enquanto órgão consultivo da escola. A docente desenvolve o seu ponto de vista sobre tais mudanças:

Acho que há muitas situações de injustiça quase que estruturais, essencialmente de se perspectivar a direcção de uma escola não como uma partilha de funções, mas como «eu mando»; portanto há um núcleo pequenino que manda e os outros obedecem e eu acho que isso não é bom numa escola. Se calhar tem algumas vantagens também, se calhar há menos opiniões diversas, as coisas num certo sentido funcionam e, de facto, funcionam. Mas eu não me parece que seja a boa maneira de educar, para mim não é de maneira nenhuma (Telma, p. 26).

Haverá, assim, um efeito de injustiça “estrutural” na inexistência de partilha do poder decisório na escola, uma via aberta ao autoritarismo pela restrição da democracia em nome da eficácia. Telma está convicta de não é esta uma “boa maneira de educar”.

Por outro lado, aspectos da legislação relativa à autonomia da escola merecem também reparos críticos; a propósito, o Director faz as seguintes considerações:

Diz-se que as escolas têm autonomia mas, de facto, não têm autonomia; diz-se que as escolas têm recursos mas, de facto, não têm recursos; diz-se que as escolas têm tudo para poder mas, de facto, não podem fazer. Portanto, vamos fazendo, digamos ... Um exemplo: pretende-se uma escola a tempo inteiro para o 9.º ano, mas nós não podemos dar uma carga horária dentro dum percurso normal, superior, a português e matemática; podemos fazer um clube, podemos fazer uma sala de estudo e os meninos vêm se querem. Portanto, não se entende porque é que não se pode pôr no currículo mais duas horas ou três horas de português e duas ou três horas de matemática (EA/Dir., p.3).

Ora, atendendo a que é cada escola que possui o conhecimento mais fundamentado sobre as características e necessidades dos seus alunos, seria de esperar que a autonomia lhe permitisse justamente decidir acerca da melhor distribuição do tempo e dos recursos, como reivindica ainda o director:

Se me derem algum dinheiro — que eu terei de justificar — para o crescimento, para uma integração, e que me digam assim: «tu tens aqui este dinheiro, que é destinado a isto, que tu tens de justificar, que tens de justificar em que é que cresceste, o que é que cresceste, para utilização destes dinheiros públicos»; e eu penso que é isto que a escola tem necessidade e isto, sim, chamava-se autonomia, dizerem assim: «isto é uma escola TEIP, é uma escola que tem problemas». [Mas em vez disso] dizem-me: «damos-te dinheiro para 2 assistentes sociais» - «mas eu só quero um, mas preciso de 3 psicólogos» - «mas não, não podemos». Quer dizer, deviam-me dar um bolo de dinheiro e dizer assim: «tu tens de gerir este dinheiro» — que às vezes até era mais barato do que o que se está aí a dar assim de qualquer maneira (EA/Dir., p.21).

Parece então estar-se perante uma autonomia mitigada que, por deixar às escolas uma estreita margem de decisão, poderá condicionar negativamente as possibilidades duma justa distribuição dos bens educativos.

Os professores referem, por último, constrangimentos de justiça associados a legislação dirigida aos alunos e de cuja aplicação não resultarão benefícios educacionais. Como exemplo, refira-se a seguinte crítica de um professor:

O estatuto do aluno, por exemplo, foi agora alterado; não vinha premiar, não vinha criar mais justiça escolar. O aluno que faltava, até ao último momento podia passar e mostrava aos alunos que trabalhavam e que eram assíduos que se calhar o ser absentista até compensava. Ainda há essa regra: um aluno pode vir no último dia de aulas do 1º período e vai ter a classificação do 2º e do 3º, e o ano passado assisti a um caso dum jovem que todos os anos fazia isso e só vem no 2º período e isto não é criar situações de justiça escolar (Leandro, p 11).

Leandro parece considerar que existe no estatuto do aluno um duplo efeito de injustiça: por um lado, não só não recompensaria o empenho e a assiduidade dos estudantes como ainda

facilitaria o absentismo; por outro, transportaria a mensagem pouco educativa de que o absentismo pode ser compensador para quem saiba usar os benefícios da lei.

Práticas de justiça geradoras de discordância

Do discurso dos respondentes emergem referências diversas a procedimentos escolares e a práticas docentes considerados mais ou menos justos, acerca dos quais o estabelecimento de consensos parece mais complexo. A natureza controversa e a pluralidade dos princípios orientadores das opções curriculares da escola e da acção dos professores reflectem-se nos modos de ensinar, de manter a ordem e a disciplina, de promover o sucesso dos alunos, de os acolher e integrar. Assim, o que agora é objecto de análise são as opções dos professores relativas a princípios reguladores e a finalidades da sua acção, princípios que podem ser entre si inconciliáveis em termos de justiça e que, por isso, conduzirão a opções dilemáticas. A justiça envolvida nas práticas docentes é abordada nas dimensões igualitária, diferenciadora / equitativa e cuidar.

Apresentam-se no Quadro 29, em primeiro lugar, os resultados relativos ao cuidar que, globalmente, são objecto do maior número de referências no discurso dos professores (F=121); em segundo lugar, os resultados referentes à diferenciação pedagógica (F=104) e à diferenciação curricular (F=53), seus riscos (F=38) e seus benefícios (F=36); por último, os resultados relativos à igualização (F=76).

Cuidar

As referências, no discurso docente, a esta dimensão de justiça escolar (F=121) denotam a relevância que o tema adquire na *Escola das Amendoeiras*. Como se pode ler no Quadro 15, o cuidar manifesta-se, em primeiro lugar, como *ajuda*, seja para satisfação de necessidades básicas dos alunos (F=40), seja sob a forma de disponibilidade para os escutar (F=35), seja ainda como orientação para a resolução de problemas pessoais (F=8). Em segundo lugar, o cuidar é entendido como estímulo e acompanhamento do *desenvolvimento pessoal*, quer contribuindo para a construção de perspectivas de futuro (F=20), quer proporcionando aos jovens educação axiológica (F=11) e estimulando o desenvolvimento da autonomia e da auto-estima (F=7).

Solicitada a pronunciar-se sobre o sentido do cuidar como dimensão de justiça na escola, uma docente assessora da direcção começa por alertar: “neste sítio, cuidar significa outras coisas diferentes do que significa noutra secundária”, exemplificando: “cuidar, aqui,

significa ir ver se o aluno tomou banho, porque sei que em casa não tem água”. Depois, esclarece e justifica:

Esta escola é muito atenta. Mesmo um professor novo que chegue aqui percebe isso imediatamente e entra neste sistema. Entra-se rapidamente numa escola que dá muita atenção aos seus alunos a todos os níveis, desde o transporte para a escola, desde o pequeno-almoço, o almoço; desde a roupa, se estão a passar frio, tantos almoços que vão para casa daqui, para haver jantar em casa para a família inteira. É uma escola que se senta a conversar com os alunos, que também é cuidar, uma escola que os leva ao médico, que lhes compra óculos, quer dizer, esta escola é muito ... o cuidar aqui é ... é o que eu faço em casa. Isto aqui é muito especial, mesmo (Ester, p. 13).

A tarefa de cuidar, suprimindo necessidades primárias de alguns alunos e suas famílias, parece então impor-se à escola como uma inevitabilidade decorrente das próprias circunstâncias, perspectiva que é reforçada por outra docente:

Se não formos nós a cuidar, quem é que vai cuidar? Nós somos pais, somos mães, somos avós, somos... Nós somos aqui tudo! Eu lembro-me que no 1º ano que entrei aqui, fui eu que fui com a minha aluna ao oftalmologista, fui eu que fui pedir à escola os óculos, fui eu que fui buscar com ela os óculos, quando era função da mãe! Nós aqui...somos pais destes miúdos! Mais do que ensinar, nós às vezes temos situações que nem podemos dar a nossa aula, porque estamos a confortar o aluno X e Y; que não estamos a ensinar, estamos a confortar, estamos a dar apoio afectivo, porque devido à situação X — e há aqui situações tão dramáticas, tão graves, que mais que ensinar, é ser pai e mãe! (Alda, p. 24).

O cuidar parece significar, para esta professora, uma exigência ao mesmo tempo profissional e pessoal, exercido em lugar da família porque esta o não assume, ou por impossibilidade ou por negligência; por vezes, adquire prioridade sobre o ensino.

Quadro 29. *Frequências Relativas ao Cuidar*

Categorias	Dimensões	n	F
Cuidar dos alunos	Ajuda		
	- Satisfação de necessidades básicas;	14	40
	- Disponibilidade para ouvir os alunos;	12	35
	- Orientação para resolução de problemas pessoais;	7	8
			F=83
	Desenvolvimento pessoal		
	- Contributo para a construção de perspectivas de futuro	2	20
	- Educação axiológica;	8	11
	- Estímulo da auto-estima e da autonomia;	6	7
			F=38
			F=121

Outros docentes, porém, advogam formas de cuidar menos literais ou rejeitam, como é o caso da sub-directora, a vinculação da escola a um cuidar que deve ser obrigação da família; afirma a docente:

Cabe à escola formar, educar. Não cabe à escola substituir a família e transmitir valores de afecto. Cabe à escola formar e olhar para os miúdos, respeitando a individualidade de cada um, respeitando as necessidades e as precariedades de cada um, mas formar, educar. A escola é isso mesmo, é a formação de crianças e jovens para que lá fora estejam todos «em pé de igualdade», de resposta àquilo que lhes é exigido. Portanto, não [lhe compete cuidar]. Transmitir sim afecto, mas numa relação professor-aluno, não de amigos, porque nós não somos amigos. Nós somos formadores, somos pedagogos, somos educadores. Tem de ser bem separado (...), é a forma como eu vejo a escola. A escola não pode servir de substituto à família e não pode servir como o ninho afectivo dos alunos. Não! A escola tem de ser encarada com responsabilidades, e essas responsabilidades criam-se pela forma como eles e família se apercebem da escola, que existe ali um fosso entre nós e eles. Nós temos que formar, temos que educar, temos que os trabalhar para serem pessoas activas, responsáveis e valentes lá fora. Porque, se não, nunca se cortaria o cordão umbilical, é como com a família. Aquela relação tem de ser cortada. Esse papel deixa-se à família (Rute, p. 28).

O cuidar em sentido afectivo e de protecção familiar não é incumbência da escola; Rute advoga a acção institucional da escola focalizada na formação para a responsabilidade e para a coragem de assumir a própria vida e avisão dos professores como pedagogos, que mantêm com os alunos relações de afecto mas não de amizade.

Outros docentes, sem negarem à escola a tarefa de cuidar, concebem-na centrada no desenvolvimento dos alunos, como a seguir se ilustra:

O cuidar dos outros não é menorizá-los nem torná-los dependentes de nós. (...) É a obrigação que me assiste de olhar para o outro, neste caso para o meu trabalho, os miúdos, os adolescentes. Ora isto é mais que justo, é mais que uma obrigação, é um dever. (...) De alguma forma eu sinto que o cuidar deles é quase como que uma supervisão, não é transformá-los em coitadinhos; o mal é que muitos chegam aqui com esse carimbo de coitadinhos e sentem-se coitadinhos e acham que fazendo da vida um coitadinho conseguem obter resultados (Leandro, p. 26).

Se nós entrarmos numa sala de aula com a noção da importância que tem a nossa profissão na vida destes jovens, isso é cuidar também deles, ajudá-los a pensar. Eu acho que é extraordinariamente importante uma relação de ensino, ensinar os alunos a pensar por si só: é dar-lhes a cana para pescar. Se nós entrarmos numa sala de aula e fizermos o melhor que podemos e sabemos, isto é cuidar porque se fizermos, se dermos o nosso melhor para os formar, para os ensinar, eu acho que é uma excelente forma de cuidar (Filipa, p. 19).

De acordo com Leandro, o cuidar que vincula o professor como um dever é, nessa medida, uma exigência de justiça na escola; o docente entende o cuidar dos alunos como “supervisão”,

isto é, como orientação que ao contrário de minorizar ou encorajar a auto-comiseração, antes estimule a autonomia e o crescimento pessoal. Este será também o ponto de vista de Filipa, que sublinha o valor formativo do compromisso do professor com a educação dos jovens, no sentido da emancipação e da capacitação para o pensamento autónomo.

O entendimento do cuidar como atenção ao trabalho escolar do aluno, ao seu comportamento e respectivos condicionantes é evidenciado por outra docente, de quem se transcrevem as seguintes palavras:

Eu devo cuidar de forma a ser justa também a nível de...justiça a nível de notas e de exigências a nível comportamental. Eu tenho de fornecer por outro lado ao aluno um determinado conjunto de condições, aquelas que passam pelas minhas mãos enquanto directora de turma. Aquele aluno é hiperactivo, está mais agitado porque não comeu o suficiente, então deixa-me cá ver. Eu posso ser justa com ele na medida em que também lhe dou aquilo que ele precisa para atingir os objectivos dele. Eu como directora de turma também tenho essa função de estar atenta a outras coisas que estão por trás do aluno. Tenho de lhe fornecer tudo aquilo que ele precisa para participar convenientemente na vida escolar (Marta, p. 29).

O cuidar traduzir-se-á, pois, na criação de condições para que os alunos realizem o melhor percurso escolar; por isso, sustenta Marta, avaliar de forma justa e exigir comportamentos correctos são formas de cuidar tão relevantes como a satisfação de necessidades básicas.

Diferenciação

Procedimentos diferenciados como resposta à diversidade dos alunos são referidos frequentemente por vários professores, como se pode ler no Quadro 30, tanto no domínio do ensino e da aprendizagem (F=86) como no da avaliação (F=18). Os docentes consideram que muitos alunos carecem de apoios e que estes devem ser adequados às necessidades específicas que apresentam (F=35); que é apropriado diversificar as situações de aprendizagem, procurando que todos aprendam (F=27); e ainda que diferenciam, por vezes, o tratamento dado aos alunos, tendo em atenção contextos e dificuldades particulares (F=24).

Diferenciação pedagógica. A diversidade da população escolar e a especificidade das suas carências mostrarão aos professores a inevitabilidade da diferenciação, como sublinha uma docente:

Nesta escola nós temos de dar uma resposta a essa diversidade, pronto. Porque não é possível formatar mesmo com estes alunos, ou porque eles estão a níveis muito diferentes dentro de uma mesma turma, o que também acontece, ou porque têm níveis comportamentais também muito diferentes. Mas como é que eu procedo? No espaço de sala de aula é muito difícil porque o que nós fazemos é mesmo tentar gerir o ambiente de sala de aula (Carolina, p. 25).

No entanto, nota Carolina, a eficácia da resposta à diversidade é condicionada pelo “ambiente de sala de aula” cuja gestão ocupa, não raramente, a maior parte do tempo e da atenção do professor, como dados de observação permitem constatar.

Quadro 30. *Frequências Relativas à Diferenciação Pedagógica e Curricular*

Categorias	Dimensões	n	F
Diferenciação pedagógica	Ensino / Aprendizagem		
	- Adequação dos apoios às necessidades dos alunos;	12	35
	- Diversificação das situações de aprendizagem;	12	27
	- Tratamento diferenciado;	9	24
			F=86
	Avaliação dos alunos		
	- Diversificação dos instrumentos de avaliação	9	11
Diferenciação curricular	- Valorização do mérito individual	5	7
			F=18
			F=104
	- Diversificação das vias curriculares;	7	21
	- Cursos profissionais;	10	20
	- Turmas de nível;	7	12
			F=53
	Benefícios		
	- Resposta à diversidade dos alunos;	10	22
	- Estímulo ao sucesso em escolas com grandes diferenças de aprendizagem.	7	14
			F=36
	Riscos		
	- Efeitos discriminatórios.	8	38
			F=38

De um modo geral, os professores operacionalizam a diferenciação mediante ajuda reforçada a quem revele maiores dificuldades, seja através de apoios extra-aula, seja pela diversificação de materiais e actividades que possam contemplar os interesses dos alunos, como explica ainda esta docente:

No espaço de sala de aula tento diversificar os materiais, ir ao encontro dos interesses deles, falarmos das pessoas que eles gostam, dos cantores, dos heróis deles, das músicas que eles ouvem; tentar motivá-los e tentar que os materiais também sejam apelativos. Mas depois a parte da diferenciação, por exemplo de uns fazerem uma tarefa e outros fazerem outra, isso tudo é fora do tempo da escola. (...) Eu acredito muito em estarmos com os alunos fora da sala de aula, gosto muito de fazer isso, de estar com eles a falar um a um, olhos nos olhos, porque é completamente diferente de estar com o grupo turma. Eu tenho maior dificuldade em lidar com essa diversidade no grupo turma, enquanto um a um sinto que tenho mais sucesso, porque no grupo turma acabam sempre por sobressair os que são ou mais espetivados, ou os mais... e esses temos de reprimi-los e tentar chamar os mais tímidos também. Mas quando a turma o permite, a

diversidade também se faz muito na liberdade que cada um tem de fazer a sua tarefa diferente na sala de aula (Carolina, p. 25).

A ajuda aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem ocorre preferencialmente fora do tempo e do espaço da aula; um docente justifica essa opção:

Não tenho estratégia específica para alunos que me aparecem em situações de grande diferença, mas preocupo-me com eles e vou ter com eles e digo «que é que vocês precisam?», «acham que estão a perceber?», etc. Dum modo geral tento suprir as dificuldades deles caso a caso, não tenho uma estratégia geral e nunca esqueço o conjunto de turma porque esse é que é o meu referencial, o conjunto de turma; porque se eu vou a prestar muita atenção aos alunos com muitas dificuldades, o conjunto de turma desmotiva-se e isso é que eu não quero (Celso, p.11).

Sendo a primeira preocupação do professor a motivação e mobilização do grupo/turma para o trabalho, a ajuda “caso a caso” exige, pois, outras condições de realização; e embora a ajuda traduzida em aulas suplementares nem sempre seja bem aceite pelos alunos, os efeitos na melhoria das aprendizagens seriam reais, como refere ainda:

Apesar de todas dificuldades que existiam ao nível de apoios, eles constituíam uma boa maneira de suprir as desigualdades de raiz. Eu dei muitos apoios e se nós fizéssemos a avaliação dos apoios chegávamos à conclusão que os alunos apoiados tinham ganho, na generalidade; ou seja enfrentavam com muito mais facilidade a aula regular. (...) Porque imagino-os sem o apoio onde basicamente resolviam exercícios e colocavam dúvidas numa maneira muito mais livre do que na aula, ao professor que não tem tempo para os miúdos atrasados, muitas vezes preocupado em dar a matéria não pode chegar a todos e, portanto eles aí tinham aquele suplemento que lhes faltava na aula (Celso, p. 23).

Não obstante as vantagens referidas, nem todos os alunos que poderiam beneficiar desta ajuda suplementar se mostram dispostos a isso, sobretudo os que parecem ter da escola “uma imagem muito negativa, em termos de aulas”, considera o docente. Na observação de uma reunião, a investigadora constatou a rejeição das aulas de apoio por alunos a quem foram indicadas, o que corrobora esta perspectiva; um desses alunos, dirigindo-se à directora de turma, afirmou: “não meto os pés em apoios, eu disse que não quero apoios mas vocês acham que são melhores ... nos apoios não se vai fazer nada, eu não vou a apoios!”; e justificou a sua recusa: “os apoios são para os burros” (Reunião de DT com pais, 11/01/2010).

Diferenciação curricular. As deliberações da *Escola das Amendoeiras* com vista à inclusão de todos os alunos, seja qual for o nível de preparação escolar que apresentem, traduzem-se na elaboração de projectos adaptados à especificidade das diferentes turmas. As modalidades da diferenciação, as razões que a fundamentam e a avaliação, em termos de

justiça, dos benefícios e dos riscos que comporta são objecto de múltiplas referências no discurso dos professores respondentes (F= 127), como se pode ler no Quadro 15. A escola optou então por diversificar percursos curriculares, permitindo aos alunos seguirem a via mais adequada às suas capacidades e interesses logo a partir do 8.º ano do ensino básico, como o ingresso nos cursos de educação e formação (CEF) de natureza profissionalizante. No ensino secundário, os alunos podem enveredar por cursos profissionais equivalentes ao 12.º ano, como alternativas à via de prosseguimento de estudos.

Outras formas de diferenciação são ainda adoptadas pela escola. Sem que constituam percursos alternativos, são planos de estudos que flexibilizam o currículo normal adaptando-o à especificidade de alunos que apresentam, geralmente, dificuldades de aprendizagem acrescidas. A subdirectora explica a natureza desta medida:

Cada Projecto Curricular de turma (PCT) é construído em função da massa humana com quem se trabalha, portanto haverá turmas em que o grau de exigência é maior, que são aquelas em que nós estamos a apostar para prosseguirem os estudos, e haverá turmas em que o PCT está adaptado [a] um grau de exigência mais baixo. Esses, nós apercebemo-nos que são miúdos cujo percurso escolar... que serão encaminhados, conduzidos, para cursos profissionais e para CEFs inicialmente. Em termos de valores, são iguais para todos; em termos de competências académicas é que o grau de exigência é diferente: a uns exige-se que prossigam os estudos, se for do interesse deles, claro. A outros, exige-se a postura de alguém que vai encarnar uma profissão dentro em breve, portanto são conduzidos para CEFs (Rute, p. 22).

Significa isto, então, que em cada ano da escolaridade básica, os alunos são agrupados nas turmas consoante o aproveitamento e o comportamento demonstrados no ano anterior, sendo feita uma gestão mais ou menos flexível do currículo em conformidade com a turma, que é sequencialmente numerada; os números mais elevados designam as turmas que apresentam maiores dificuldades, em relação às quais, consequentemente, se aplicará “um grau de exigência mais baixo”, nas palavras de Rute.

Vários professores consideram que este processo de diferenciação resulta na constituição de turmas de nível, embora o director discorde não só da designação mas também do próprio conceito, como esclarece:

Eu não sou favorável; nós temos — foi uma batalha muito grande que tivemos — aquilo que chamamos um projecto diferenciado, que não entendo como sendo turmas de nível, mas pode ser entendido dentro disso, desde que haja a coragem de os alunos, no fim de cada ano, poderem subir ou poderem descer; isto é: um aluno está muito bem ali naquele nível, está muito bem; mas superou, deve passar para o nível seguinte; não superou, esteve muito longe, deve descer. De facto, isso é uma resposta àquilo que eu disse, que era: desde muito cedo, não podemos ter currículos alternativos pedagógicos.

O currículo alternativo pedagógico é estar a dar menos gasolina a um carro que precisa de mais gasolina; isto é: é estarmos a dizer “este menino, se estiver numa turma normal atinge 10% dos objectivos e se estiver em currículos alternativos atinge 2% (EA/Dir., pp. 14-15).

Este “projecto diferenciado”, pensado para fornecer aos alunos com maiores dificuldades o ensino adequado à sua progressão, seria então preferível aos currículos alternativos pedagógicos que, considera o director, apenas reduziriam os conteúdos a ensinar e o fariam de modo facilitador. Outros professores, contudo, advogam a constituição de turmas de nível, argumentando do seguinte modo:

Eu sou a favor de turmas de nível, porque acho que traz vantagem; porque são turmas que nós podemos levar, puxar mais por elas, e essas turmas depois possivelmente vão até servir de motivação e de ajuda a turmas ... podem servir de uma lebre em relação aos outros alunos mais fracos. E é mais fácil trabalhar assim, é muito mais fácil, não nos dispersamos tanto, não perdemos tanto tempo, pronto; e por isso eu sou completamente a favor das turmas de nível (Inês, p. 11).

Permitindo ao professor trabalhar com um grupo homogéneo, as turmas de nível poderão conduzir a melhores resultados académicos, sobretudo dos alunos que pretendem prosseguir estudos e se empenham nesse sentido. Na *Escola das Amendoeiras* os alunos integrados nas turmas 1 e 2 de cada ano do ensino básico são os que apresentam estas características e, por isso, estas turmas constituem o que outra docente define como “os viveiros para podermos dar atenção aos melhores alunos” (Edite, p. 38). Se assim não fosse, questiona Edite, “que justiça era essa?” É que, pensa, “mesmo assim, já estão muito prejudicados (...) em certas turmas, em certos sectores, os mais prejudicados são os bons alunos, não são os alunos maus” (ibid.).

Outra docente, na mesma linha de pensamento, sustenta:

A criação de turmas de nível, à partida eu não concordo, quando a população é normal, ou seja, há jovens bons, médios e maus. Não me parece bem pôr os bons de um lado e os maus do outro, isto como filosofia. Agora, na prática, por exemplo na minha escola, em que nós temos basicamente alunos fracos, em que nos aparecem 10 ou 20 alunos bons, nós estamos a matar esses alunos bons se não os separarmos. E não é justo, para alunos que até têm perspectivas de seguir os estudos, nós estarmos a reduzi-los ao nível de meninos que não têm qualquer tipo de preparação. E aí, eu acho que é importante ter turmas de nível: não é para separar os maus, é para proteger os bons. Porque se eu tiver à frente 20 alunos e tiver 2 bons e 18 maus, eu não tenho tempo nem hipótese de valorizar os bons, de lhes ensinar mais do que aos outros, não posso! (Célia, p. 19).

Será, pois, como forma de preservar o empenhamento dos bons alunos e corresponder ao seu interesse no prosseguimento de estudos que a diferenciação de turmas se revela justa, pensa Célia. Contudo, a docente parece convicta de que outras modalidades de diferenciação, por se

tornarem mais discriminatórias do que compensatórias, não cumprem uma finalidade de justiça. Como exemplo, refere as turmas de currículos alternativos, previstas para alunos que revelam grandes dificuldades de aprendizagem, mas para onde são também encaminhados outros que não sofrem dessa limitação.

Quando há uma avaliação muito precoce e precipitada, pode-se cair neste tipo de erros; e os currículos alternativos (CA), eu senti muitas das vezes que vinham alunos de CA que tinham perspectivas de vir a estudar, que queriam vir a estudar, que os pais queriam que eles estudassem, e eu perguntava o que é que eles estiveram a fazer em CA. E muitas das vezes, porque é que eles tinham sido lá colocados? Não pelos motivos que eu acho que devem ser colocados meninos em CA, mas porque tinham vindo da Guiné, tinham vindo de Cabo Verde e não dominavam o português; e então toma lá CA, não aprendes nada ... pronto... porque nos CA é tudo cortado, tudo aligeirado e tudo não dado — o que eu senti é que era um cortar de pernas (Célia, p. 19).

Os currículos alternativos, pensados como formas justas de diferenciação para determinados alunos, correm assim o risco de serem convertidos em instrumentos de discriminação quando aplicados a alunos que não retiram deles qualquer benefício. E o mesmo ocorrerá quando são identificadas necessidades educativas especiais (NEE) a alunos que, na realidade, as não apresentam, como refere e justifica outro respondente:

Porque se rotulam os miúdos com necessidades educativas especiais, muitos deles não têm, são miúdos que precisam apenas de um pequeno apoio específico, mas que são normais e a culpa percorre todos os agentes, dos pais aos professores, às equipas, aos psicólogos, a culpa percorre toda essa gente, incluindo os pais. Porque acho que a criança que é rotulada como NEE é quase que estigmatizada, coitadinha é deficiente; muitas pessoas até pensam «ah se calhar está numa turma especial, tem menos matéria, passa com mais facilidade, mas o que interessa é que ele passe». (...) Eu não considero que isso seja correcto e considero que as nossas escolas têm uma má prática porque, por efeito de todo um clima que se criou, rotula-se imediatamente um menino e cria-se um plano educativo individual (PEI) e não sei quê etc., e o miúdo fica numa situação de NEE quando no fundo, se calhar ele poderia estar integrado perfeitamente noutra turma, com algum apoio (Celso, p. 12).

Haveria assim, de acordo com Celso, uma intenção facilitadora em relação a alguns alunos que teria o efeito perverso da estigmatização, tanto maior quanto o sucesso obtido nestas turmas seria, como afirma outra docente, “um sucesso fictício, para o papel” (Célia, p. 17).

É notório, então, o cepticismo de vários professores, quer em relação ao conteúdo objectivo dos projectos diferenciados para as turmas com maiores dificuldades e insucesso, quer em relação aos seus efeitos de justiça; afirma ainda o mesmo professor:

As turmas de nível, se alguém for ver aqui, são aqueles 7ºs 5, 8ºs 4, 8ºs 5: oficialmente não existem, esta designação é *off record*, mas as turmas de nível são turmas que os professores já entram, à partida com muito baixas expectativas e, isso traduz-se por «pronto, vamos lá, está no horário, temos que entreter estes meninos»; temos que sobreviver nestas turmas e, a partir daí, já se sabe. Mas não é só isso, eu defendo, sobretudo porque na vida não há cenários de nível, na vida os cenários reais misturam toda a gente. Eles vão para o emprego e não têm só pessoas brilhantes, nem têm só mentecaptos, têm pessoas de todos os níveis e têm que sobreviver e saber viver no meio disso (Celso, p.23).

O docente parece considerar, então, que os alunos integrados nestas turmas sofreriam uma dupla injustiça: por um lado, a que se associa às expectativas negativas dos professores que veriam o seu trabalho com estes alunos menos como ensino e mais como entretenimento e ocupação do tempo; por outro, a que resultaria da impreparação dos jovens para enfrentarem o mundo heterogéneo do trabalho, habituados que estariam à artificialidade das turmas homogéneas. Por isso, a sua opção seria o reforço dos apoios e a diferenciação de estratégias, em vez “das ditas adaptações curriculares que normalmente se traduzem por cortes de currículo” (Celso, p. 24). Alguns pais, sobretudo aqueles cujos filhos estão integrados em turma marcadas pelo insucesso, manifestam também discordância em relação à constituição de turmas de nível, como se infere das palavras de uma mãe durante uma reunião com a directora de turma. Afirmar a encarregada de educação que “fazer turmas só com os alunos mais fracos desde o 5.º ano é uma injustiça”, acrescentando que “há muitas injustiças: a turma está marcada desde a primeira reunião”.

Outra professora, sublinhando a natureza dilemática, no que à justiça se refere, do problema da diferenciação pela via das turmas de nível, reflecte:

Turmas diferenciadas, se nós formos pensar em termos de justiça, se calhar, não é muito justo! Por um lado, é justo, porque talvez os miúdos não se sentissem tão fragilizados, tão colocados em cheque. Mas aí não estamos a incluir todos, isto é um pau de dois bicos, isto é muito difícil, não é? Estou a fazer diferenciação, desigualdade, desigualdade em termos cognitivos, em que tenho os melhores numa sala, em que tenho os medianos noutra sala e que tenho os muitos fracos noutra sala. Portanto, em termos de justiça, se eu for a pensar, se calhar não é justo, não é de certeza... Mas pensando, em termos psicológicos, nos danos que pode provocar a inclusão dos bons e dos fracos à auto-estima desses alunos, eu sou da opinião que se calhar devem estar à parte; há miúdos que estão num nível, que inclui-los com os outros, acho que não é justo! Porque isto é muito complicado, não é? Extremamente complicado! (Alda, p. 35).

Do ponto de vista de Alda, as turmas de nível, pelo seu carácter excludente, configurariam desde logo uma forma de injustiça. Todavia, o agrupamento de alunos em função do nível de conhecimentos poderia evitar, pensa a docente, procedimentos lesivos para a auto-estima dos

que apresentam maior fragilidade cognitiva e, nessa medida, qualquer das opções envolverá um problema de justiça.

Igualização: igualdade formal e práticas igualitárias

A dimensão formal da igualdade manifesta-se na ideia de que todos os alunos são iguais perante a escola e a todos, enquanto tal, são garantidas as mesmas oportunidades de sucesso escolar. Como se lê no Quadro 31, esta dimensão é a que congrega um maior número de referências (F=38).

Quadro 31. *Frequências Relativas à Igualização*

Categorias	Dimensões	n	F
Igualização	Igualdade perante a escola		
	- Oportunidades iguais de sucesso escolar;	10	21
	- Igualdade de todos enquanto alunos;	9	17
			F=38
	Ensino / Aprendizagem		
	- Tratamento igual de todos os alunos;	8	22
	- Oportunidades iguais de aprendizagem;	6	8
			F=30
	Avaliação dos alunos		
	- Igualdade de critérios de avaliação.	4	8
			F=76

Vários professores, especificando a ideia de igualdade, manifestam a sua preferência por práticas igualitárias de ensino e avaliação, quer tratando todos os alunos de igual forma (F=22), quer proporcionando-lhes oportunidades iguais de aprendizagem (F=8) quer, ainda, avaliando-os segundo critérios iguais (F=8). Uma docente reporta ao ideal de escola justa a igualdade de todos os alunos, em conformidade com a concepção de justiça como igualdade perante a lei, segundo a qual as diferenças de classe, de cultura, de nacionalidade ou de etnia são irrelevantes:

Uma escola justa é uma escola que impõe uma igualdade para todos, que a igualdade é igual para o menino, seja ele de uma condição social elevada ou não; isso é uma escola justa, em que todos são tratados por igual, em que não há diferenciação social, ou étnica, ou cultural, isso é uma escola justa. Onde as leis são iguais para todos, independentemente de ser branco, ser preto, ser chinês, ser japonês, onde há igualdade, digamos assim. Para mim a justiça tem muito a ver com a igualdade perante a lei. Se é aplicado um castigo a um aluno, porque cometeu uma certa infracção, e se um outro aluno, um outro dia comete uma igual, a pena tem de ser a mesma, não é? O castigo tem de ser o mesmo! Portanto a justiça está intimamente relacionada com a igualdade e com o de facto temos de tratar todos por igual, não é? Não há aqui diferenças sociais (Alda, pp. 32-33).

Considerando então a igualdade de todos os alunos em face da escola e do professor, a justiça exige, pensa esta docente, que eles sejam tratados de forma igual, nomeadamente em situação de incumprimento das regras e consequente aplicação de sanções. Outro professor, afirmando que compete à escola trabalhar em prol da justiça social, sustenta um ponto de vista idêntico:

Eu acho que o papel da escola, e esta em particular, é promover alguma justiça, alguma igualdade social e isso é um dos problemas por exemplo em Portugal destes últimos anos a massificação das escolas, estão cá todos. (...) Esta escola aqui tem essa política, é uma escola aberta onde vem toda a gente e, de facto nós tendemos a lidar com eles por igual e pô-los no mesmo patamar, e isso é importante para desvanecer as desigualdades (...) a nossa função é tratá-los por igual, apontar preconceitos de classe, por assim dizer, e tentar promover uma igualdade, a tal justiça social. (...) Perante [os alunos], julgo que é importante dar a ideia de que os estou a tratar, de que olho para eles de forma igualitária, para esbater diferenças que haja, para tentar que sejam colocados ao mesmo nível para não ... não é ofender, mas não estar a apontar ninguém como diferente; portanto ponho-me numa situação em que eles são todos iguais, isto para o geral, para que a perceção geral sejam tratados todos por igual (Leandro pp. 5 e 11).

Referindo-se particularmente à *Escola das Amendoeiras*, Leandro sublinha a política de abertura e inclusão da diversidade. Por isso, sustenta, o tratamento igualitário pelo qual todos são colocados “no mesmo patamar” é uma forma de esbatimento de desigualdades discriminatórias e, nessa medida, de promoção da justiça na escola.

Ideais de Justiça dos Alunos e Perspectivas sobre a Justiça na Escola

Analisa-se agora a apreciação dos alunos da *Escola das Amendoeiras* sobre a justiça das situações escolares e das interações com os pares e com os professores, bem como os ideais em relação aos quais avaliam a realidade da justiça da e na escola. As dimensões de justiça consideradas são as que foram referidas e delimitadas na abordagem da *Escola das Oliveiras*, a saber igualdade, equidade / diferenciação, discriminação, cuidar, retribuição, participação, inclusão e respeito. Os resultados relativos às dimensões igualdade, equidade / diferenciação, discriminação e cuidar são apresentados no Quadro 32; os que se referem à *retribuição* apresentam-se no Quadro 33 o Quadro 34 organiza os resultados respeitantes às dimensões participação, inclusão e respeito.

Um teste *T-Student* comparou as médias relativas à justiça real percebida e à justiça idealizada pelos alunos desta escola: os resultados indicam que todas as dimensões referidas apresentam diferenças significativas ($p=0,000$), com excepção da dimensão *equidade* ($p=0,006$).

A justiça na distribuição dos bens na escola: igualdade *versus* equidade

Distribuem-se na escola vários bens educativos de que os alunos beneficiam em grau maior ou menor; espaço, tempo e recursos da escola, saber profissional do professor, formas de atender e relacionar-se com os alunos são bens de que estes usufruem e lhes são proporcionados de acordo com princípios de justiça igualitária ou equitativa. Mas são os ideais de justiça dos sujeitos que constituem o padrão pelo qual é aferida a justiça das situações escolares e das práticas docentes.

Igualdade de ensino, de ajuda e de tratamento

Pode ler-se no Quadro 32 que, destas formas de realizar a justiça distributiva igualitária, a igualdade de ensino ($\bar{x}=3,93$) parece ser a que mais se aproxima do que os sujeitos idealizam como justo ($\bar{x}=4,02$). A ajuda a todos por igual apresenta, do ponto de vista da realidade, uma média muito próxima da anterior (3,92), enquanto o tratamento igualitário obtém a menor média (3,48) e é o que mais se afasta do ideal de justiça ($\bar{x}=3,80$). Idealmente, o procedimento mais justo parece ser a distribuição igualitária da ajuda (4,06). Globalmente, as situações reais de distribuição igualitária na escola ($\bar{x}=3,78$) são avaliadas como menos justas do que o ideal concebido ($\bar{x}=3,96$). Referindo-se à relevância da igual ajuda do professor a todos os alunos, uma respondente afirma:

Acho justo [os professores] ajudarem todos por igual e não só nos trabalhos que eles mandam fazer para lhes chamar mais a atenção. Por exemplo tenho um stôr que estamos na aula, mas ele diz «quando é para trabalhar é para trabalhar»; nós também temos os nossos momentos de brincadeira com ele, mas quando é para trabalhar temos que trabalhar. E vimos, se calhar, mais a aulas desses professores porque nos chamam mais. Porque o stôr ajuda-nos, trabalhamos, damos a matéria a sério, ele explica-nos, se temos dúvidas ele resolve, mas depois se a gente precisar de ajuda sabemos que podemos contar com aquele professor (Ana, 12.º ano).

Na perspectiva de Ana, é justo o professor que ajuda igualmente os alunos e se interessa por eles do mesmo modo. Esse é o professor que mais os atrai e envolve, aquele a cujas aulas eles preferem ir. Por contraste, esta aluna considera injusto um professor “dar mais atenção a uns do que a outros”, como terá acontecido no caso que refere e explica:

Porque os professores não têm que ter essas atitudes, somos todos iguais. Não foi justo o facto da professora ter ... por exemplo, ela ajudava mais uns que outros e não tinha a mesma forma de interagir com uns do que com outros, talvez isso, mas é raro o caso que se encontra aqui na escola (Ana, 12.º ano).

Ajuda igual e igual forma de tratar os alunos serão, pois, os procedimentos docentes que os estudantes valorizam como mais justos.

Diferenciação positiva como forma de equidade

Das sub-dimensões que definem a diferenciação — ensino diferenciado, ajuda proporcional às necessidades demonstradas e tratamento diferenciado — os alunos atribuem maior valor de justiça à ajuda proporcional às necessidades ($\bar{x} = 4,21$), sendo também aquela cuja justiça real ($\bar{x} = 3,74$) mais se afasta do ideal. Parecem atribuir menor valor de justiça a formas diferenciadas de tratamento ($\bar{x} = 3,73$) e perceber esta situação de diferenciação como a que acontece com menor frequência ($\bar{x} = 3,34$). Consideram também que a diferenciação no ensino acontece menos vezes ($\bar{x} = 3,42$) do que pensam que seria justo acontecer ($\bar{x} = 3,92$).

Uma respondente descreve, nos seguintes termos, formas de diferenciação que considera justas:

Temos aqui na turma muitas alunas que já foram mães, muitas que trabalham e a escola também tenta dar uma ajuda; em vez de estar, se calhar a vir à escola, não pode vir porque há umas alunas que entram no trabalho às 5 da madrugada e saem às 7 para depois vir entrar na escola às 8, é cansativo, então a escola faz com que os alunos da nossa turma, pelo menos façam então o trabalho em casa e mandam por e-mail do professor para não ser muito cansativo estar a vir para a escola para depois vir e adormecer na aula e não prestar atenção, então faz em casa os trabalhos, isso eu gosto, são compreensivos (...) Por exemplo, os alunos que não tenham o mesmo patamar — um aluno que tem sempre boas notas e um aluno que tem sempre negativa: se calhar podia ser um bocadinho mais puxado pelo professor, ter um bocadinho mais de atenção; ou um aluno que tem problemas em casa e tem problemas económicos e um aluno que tem uma vida normal: se calhar está na aula, em vez de estar na aula com a cabeça na aula, está a pensar noutras coisas, em problemas familiares, se calhar podia haver uma certa diferença, dar mais atenção a esse aluno porque está um bocadinho perdido. (Soraia, 12.º ano).

Será então justo que o professor tenha em conta as circunstâncias dos alunos, as suas dificuldades e limitações e lhes adeque o ensino e a ajuda. É admitida, como igualmente justa, a maior atenção prestada pelo professor a quem, por viver uma fase difícil da vida, mostre menor envolvimento nas aulas ou a quem revele maiores dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina.

Apesar de, globalmente, a igualdade e a equidade / diferenciação representarem ideais de justiça valorizados em graus muito próximos — $\bar{x} = 3,96$ e $3,95$ respectivamente — são sempre mais elevadas as médias relativas ao ideal de justiça igualitária, com excepção da sub-dimensão *ajuda*, que será então mais justa quando diferenciada, isto é, proporcional às

necessidades de cada aluno. De modo semelhante, as situações reais da escola são globalmente percebidas mais como igualitárias ($\bar{x}=3,78$) do que como equitativas ($\bar{x}=3,50$); são as situações de equidade, quando comparadas com a idealidade, as que apresentam a maior discrepância.

Quadro 32. *Médias Relativas a Igualdade, Diferenciação, Discriminação e Cuidar: Realidade e Idealidade*

	Dimensões	Realidade	Idealidade
Igualdade	- Ensino igual para todos;	3,93 (dp1,01)	4,02 (dp1,22)
	- Ajuda igual para todos;	3,92 (dp0,95)	4,06 (dp1,22)
	- Tratamento igual.	3,48 (dp1,16)	3,80 (dp1,28)
		3,78	3,96
Equidade/ Diferenciação	- Ensino diferenciado;	3,42 (dp1,17)	3,92 (dp1,24)
	- Ajuda proporcional às necessidades;	3,74 (dp1,08)	4,21 (dp1,09)
	- Tratamento diferenciado.	3,34 (dp1,12)	3,73 (dp1,26)
		3,50	3,95
Discriminação	Pelo gênero		
	- Tratamento desigual de raparigas e rapazes;	2,43 (dp1,39)	2,23 (dp1,57)
	Pelos resultados		
	- Mais benevolência em relação aos melhores alunos;	3,23 (dp1,31)	2,26 (dp1,41)
	Pelo comportamento		
	- Mais intransigência em relação aos alunos indisciplinados.	3,32 (dp1,23)	3,00 (dp1,46)
		2,93	2,50
Cuidar	- Disponibilidade dos professores para ajudarem a resolver problemas dos alunos;	3,59 (dp1,20)	4,07 (dp1,18)
	- Percepção de afecto da parte dos professores.	3,51 (dp1,13)	3,93 (dp1,18)
		3,55	4,00

Discriminação

Certas formas de diferenciação são consideradas discriminatórias pelos alunos e, nessa medida, rejeitadas como injustas. Como se pode ler no Quadro 32, a *discriminação pelo gênero* é a que acontece menos vezes ($\bar{x}=2,43$) e também a que é considerada menos justa ($\bar{x}=2,23$); já a *discriminação pelo comportamento*, entendida como maior intransigência em relação aos alunos indisciplinados, será mais frequente ($\bar{x}=3,32$) e a que é considerada menos injusta ($\bar{x}=3,00$). A situação que apresenta maior discrepância em relação ao ideal de justiça é aquela em que o professor mostra maior benevolência com os melhores alunos, discriminando

assim em função dos resultados (média da situação real=3,23 e da idealidade=2,26). Uma aluna descreve uma situação que considera discriminatória:

Há alunos que sempre tiram boa nota, são aqueles que são mais ouvidos, se há alguma tarefa «ah preciso de um aluno que me venha cá escrever esses projectos», chamam aquela «R., olha tu escreves bem»; nem sequer preocupam nós que temos negativa não nos chamam para escrever, não nos chamam para ler um texto porque a gente tem negativa, chamam aqueles que têm boas notas para fazer as tarefas. (...) E o resto da turma fica um bocadinho esquecida porque é como «não vale a pena, sempre tira negativa, não vale a pena, aquele não aprende, aquele não sabe». E o professor, às vezes nem se esforça em nos explicar, nem vale a pena, é simplesmente... (Isa, 12.º ano).

A discriminação consiste, então, na focalização do interesse do professor nos alunos considerados melhores, chamando-os a colaborar na aula e estimulando a sua participação, em detrimento dos outros, a quem transmitiria a impressão de não “valer a pena”. O sentimento de injustiça dos alunos preteridos é explicado nos seguintes termos:

Sinto-me um bocadinho desprezada, depois perco o interesse. Eu vejo que o professor só está ali por causa daqueles alunos, não vale a pena estar atenta, não liga mesmo que a gente faça bem, para eles sempre está mal, a gente perdemos o interesse, ficamos a ver revistas ou ficamos a falar na sala. [Mas] se eu vejo que o professor está a falar para mim, está a falar para toda a turma, fala, lê para nós, faz uma pergunta à R., depois vem, faz uma pergunta à S., sim, estamos todos a participar (Sara, 12.º ano).

É, pois, o envolvimento de todos no trabalho da aula que a aluna considera mais justo; além disso, a manifestação de preferência do professor pelos alunos melhores potencia o desinteresse e a indisciplina na sala de aula.

Cuidar

A dimensão cuidar é caracterizada pela *disponibilidade dos professores para ajudarem na resolução de problemas dos alunos* e pelo *afecto que manifestam* por eles. Os alunos reconhecem que os professores estão disponíveis para os ajudar ($\bar{x}=3,59$) e que gostam deles ($\bar{x}=3,51$), embora preferissem sentir maior afecto dos professores ($=\bar{x}3,93$) e, sobretudo, beneficiar mais da sua ajuda ($\bar{x}=4,07$).

Uma aluna, referindo-se ao que mais aprecia nos seus professores e que é, para ela, “grande coisa”, afirma que “eles gostam mesmo de ajudar, preocupam-se” (Rosilene, 9.º ano). Outros respondentes manifestam-se em sentido idêntico, considerando o que mais valorizam nos professores:

A simpatia, porque eles vêm o nosso lado, não só na aula sobre a matéria, mas vêm aquilo que nós achamos, aquilo que nós pensamos, o que é que nós gostamos, como é que eles vão abordar as coisas, eles precisam de saber mais, como é que a gente gosta para nos cativar e eles são assim, é mais interessante (Ana, 12.º ano).

Os *stores* têm paciência para os alunos. Esta escola acho que é muito diferente das outras que eu estive, porque esta escola ajuda os alunos; os alunos que precisem de ajuda, ajuda. (...) Se um aluno tiver ... os alunos que tenham dificuldade de aprender, eles não desistem assim facilmente dos alunos, estão sempre em cima dos alunos. Mesmo que os *stores* sejam chatos, mas não é para nosso mal, é para nosso bem. Eu acho isso justo, não desistir dos alunos (Vítor, 9.º ano).

Do ponto de vista de Ana, a manifestação de “simpatia” pelos alunos, o interesse em cativá-los para a aprendizagem pela via do afecto será, então, uma das atitudes mais apreciadas nos professores; e também a preocupação de atenderem ao estilo de aprendizagem dos alunos e definirem as estratégias pedagógicas que melhor se lhes adaptem. Vítor, por sua vez, salienta não só a “paciência” dos professores e a disponibilidade para prestarem aos alunos a ajuda de que necessitem, mas também o facto de não desistirem dos que apresentem maiores dificuldades, de persistirem na ajuda e de os acompanharem continuamente. Vítor pensa que é “justo não desistir dos alunos”.

Justiça na retribuição pelo comportamento e pelos desempenhos na escola

A dimensão retributiva da justiça na escola é definida por duas sub-dimensões, a saber, a *retribuição pelo comportamento* e a *retribuição pelo estudo*. Como se lê no Quadro 33, a retribuição do comportamento é globalmente vista como menos justa ($\bar{x}=3,62$) do que aquilo que os alunos gostariam ($\bar{x}=4,02$); quanto à retribuição do estudo, é menor a diferença entre a realidade ($\bar{x}=3,83$) e a idealidade ($\bar{x}=3,92$). Os resultados sugerem que os alunos atribuem maior valor de justiça à retribuição do comportamento — quer penalizando a indisciplina ($\bar{x}=3,89$) quer, sobretudo, valorizando o bom comportamento ($\bar{x}=4,14$) — do que à retribuição do estudo. Quanto a esta, os valores indicam que é considerada mais justa a retribuição que tem em conta o trabalho desenvolvido pelo aluno ($\bar{x}=3,96$) para atingir os resultados, mas que é este ideal que mais se afasta da situação real ($\bar{x}=3,83$). Já a realidade da retribuição dos desempenhos ($\bar{x}=3,82$) é percepcionada como mais próxima da justiça idealizada ($\bar{x}=3,87$). Esclarecendo o que pensa ser justo considerar na avaliação dos alunos, uma respondente afirma:

Vários parâmetros, não só as notas dos testes, mas sim o empenho, tudo, se está atento, se quer saber, se não quer saber, se realmente está interessado em aprender ou se talvez

não foi capaz porque não conseguiu mesmo, mas esforçou-se para isso ou se foi porque não quis mesmo saber, eu acho que é mais assim, não são só os testes que contam, também é a assiduidade, a pontualidade, essas coisas todas (Cláudia, 12.º ano).

A valorização do bom comportamento e a dedicação do aluno ao trabalho constituem, então, o ideal de justiça retributiva, como se infere do excerto transcrito; e é justo também penalizar um aluno que não cumpre as regras, ainda que tenha boas classificações nos testes, afirma outra estudante (Rosilene, 9.º ano). Quanto à retribuição do comportamento, esta aluna esclarece que, na sua opinião, são justos os professores que “metem todos na linha e também ajudam” e que são esses os mais respeitados pelos alunos. Considera também que é justo um professor “deixar de lado” alunos que não respeitam os professores.

Quadro 33. *Médias Relativas à Justiça Retributiva.*

	Dimensões	Realidade	Idealidade
Retribuição	Comportamento		
	- Penalização da indisciplina;	3,51 (dp1,38)	3,89 (dp1,42)
	- Valorização do bom comportamento.	3,73 (dp1,15)	4,14 (dp1,12)
		3,62	4,02
	Estudo		
	- Correspondência entre os resultados e o tempo dedicado ao estudo;	3,83 (dp1,08)	3,96 (dp1,11)
	- Correspondência entre o desempenho e os resultados.	3,82 (dp1,07)	3,87 (dp1,22)
		3,83	3,92

Participação, inclusão e respeito como dimensões da justiça na escola

Em que medida os alunos se sentem participantes activos na escola respeitados pelos colegas, pelos técnicos de acção educativa e pelos professores e incluídos como membros da comunidade escolar é o que agora se analisa. Os resultados, apresentados no Quadro 34, mostram que a situação real de *inclusão* (\bar{x} =3,86) obtém valores mais elevados do que a dimensão *respeito* (\bar{x} =3,25), sendo a *participação* na escola a que obtém valores mais baixos (\bar{x} =2,67). Do ponto de vista da idealidade, os valores mais elevados são os da *inclusão* (\bar{x} =4,15) e é também nesta dimensão que a diferença entre realidade e idealidade é menor. A maior diferença entre a realidade percebida e a justiça idealizada ocorre na sub-dimensão *participação na escola*.

Participação

A participação nas aulas define-se, em primeiro lugar, pela exposição dos pontos de vista dos alunos sobre os temas estudados, sendo a média relativa à percepção da realidade=3,46 e a do ideal de justiça=3,91. Em segundo lugar, realiza-se pela apresentação de sugestões para o melhoramento das aulas, situação que os alunos pensam acontecer com menor frequência do que a primeira (\bar{x} =3,29), mas à qual atribuem maior valor de justiça (\bar{x} =4,10).

Quadro 34. *Médias Relativas a Participação, Inclusão e Respeito*

	Dimensões	Realidade	Idealidade
Participação	Nas aulas		
	- Apresentação de pontos de vista sobre os temas estudados;	3,46 (dp1,07)	3,91 (dp1,16)
	- Sugestões para melhorar as aulas.	3,29 (dp1,22)	4,10 (dp1,13)
		3,38	4,01
	Na escola		
	- Espaço próprio para discutir situações de injustiça;	2,50 (dp1,32)	3,63 (dp1,48)
Inclusão	- Sugestões para melhorar a escola.	2,84 (dp1,67)	3,78 (dp1,29)
		2,67	3,71
	- Diferenças de comportamento e costumes;	3,82 (dp1,00)	4,14 (dp1,07)
	- Crenças religiosas diferentes;	4,04 (dp1,14)	4,28 (dp1,05)
	- Diferentes nacionalidades;	3,90 (dp1,05)	4,21 (dp1,06)
	- Vestuário e penteados diferentes;	3,62 (dp1,19)	4,04 (dp1,21)
Respeito	- Bom acolhimento na escola.	3,91 (dp1,13)	4,10 (dp1,14)
		3,86	4,15
	- Sentir-se respeitado pelos professores;	3,56 (dp1,17)	3,94 (dp1,26)
	- Respeitar os professores;	2,80 (dp0,94)	3,62 (dp1,10)
	- Reciprocidade do respeito entre os colegas.	3,39 (dp1,14)	3,89 (dp1,26)
		3,25	3,82

É, contudo, na sub-dimensão *participação na escola* que mais se acentua a diferença entre a realidade experienciada e o ideal de justiça, em particular quanto à existência de um espaço próprio para a discussão de situações de injustiça; quanto à apresentação de sugestões para melhoria da escola, os alunos marcam igualmente uma distância entre a realidade (\bar{x} =2,84) e idealidade (\bar{x} =3,78), se bem que menos acentuada do que a anterior. Sobre a possibilidade de intervenção e participação na escola, uma aluna narra a sua experiência, lamentando a inexistência de uma associação de estudantes:

Tentamos falar com o presidente da escola, falamos com a responsável dos cursos profissionais, falamos com o nosso director de turma, fazemos um abaixo-assinado; que a gente, se não concordamos, fazemos protesto, já fizemos, fizemos cartazes e pomos à frente do conselho executivo, mas não dá em nada. Por isso se a gente pudesse criar uma associação de estudantes para ver se defendia um bocadinho os alunos... Porque não nos deixam. Porque isso antigamente dava muitos conflitos cá na escola. Já chegou a dar guerras com facas, x-actos por causa da associação de estudantes e então já não nos deixam. O professor J. também nos sugeriu que criássemos, mas do que nos foi dito pela responsável dos cursos profissionais já não é possível criar associação de estudantes, dá muitos conflitos (Soraia, 12.º ano).

Vários alunos gostariam de criar uma associação de estudantes; porém, reconhece Soraia, a conflitualidade que terá marcado a existência da última associação, com agressões violentas entre alunos, dificultará a aceitação da iniciativa pela direcção da escola.

Inclusão

Esta dimensão engloba a coexistência e aceitação mútua da diferença, seja qual for a sua natureza, como atitude cultivada pela escola. Tal como se lê no Quadro 34, a inclusão das diferentes crenças religiosas obtém o valor mais elevado tanto no plano da realidade ($\bar{x}=4,04$) como no da idealidade ($\bar{x}=4,28$), sendo aquele em que a diferença entre os dois planos é menor. Por contraste, os diferentes modos de vestir e usar o cabelo suscitam a maior divergência entre realidade ($\bar{x}=3,62$) e idealidade ($\bar{x}=4,04$). Apesar da maior ou menor aceitação mútua das diferentes características identitárias, os jovens parecem sentir-se bem acolhidos na escola ($\bar{x}=3,91$); e embora o valor do ideal de justiça ($\bar{x}=4,10$) seja mais elevado, a diferença entre realidade e idealidade é a menor que se verifica em qualquer das dimensões da categoria. A percepção da inclusão pode ser exemplificada pelas seguintes reflexões de uma aluna:

Até às vezes penso, se calhar tenho mais amigos diferentes do que iguais a mim. Mas eu já não consigo ver as pessoas diferentes, por exemplo eu já não os consigo ver diferentes de mim porque quando me perguntam é um bocadinho estranho (Rita, 12.º ano).

Por isso, Rita conclui: “Eu acho que é uma escola justa porque esta escola não discrimina ninguém”.

Respeito

O respeito como dimensão de justiça na escola designa, por um lado, a perspectiva dos alunos sobre a forma como são tratados pelos professores e pelos pares e, por outro, indica o modo como eles próprios tratam uns e outros. Os resultados mostram que, globalmente, o

respeito sentido e praticado ($\bar{x}=3,25$) fica aquém do que é idealizado como justo ($\bar{x}=3,82$); que o sentimento de ser respeitado pelos professores ($\bar{x}=3,56$) é o que, apesar de inferior ao ideal ($\bar{x}=3,94$), mais se aproxima dele. Já a avaliação do respeito que os alunos manifestam pelos professores obtém o valor mais baixo ($\bar{x}=2,80$) e mais distante que é pensado como justo ($\bar{x}=3,62$). Quanto ao respeito mútuo entre pares, a situação real ($\bar{x}=3,39$) fica também distante do que é considerado justo ($\bar{x}=3,89$).

Os alunos terão assim consciência de que respeitam pouco os professores e de que seria justo respeitá-los mais; contudo, parecem considerar mais justo serem respeitados do que do que eles mesmos respeitarem. Uma aluna referindo-se a comportamentos de desrespeito de colegas seus, afirma que eles insultam os professores em crioulo e que “abusam dos que são mais mansinhos” (Rosilene, 9.º ano).

Outra, por sua vez, mostra um exemplo do que considera ser uma falta de respeito da professora em relação a ela:

Quando às vezes faltamos à escola, uma maneira de nos fazer passar vergonha, por exemplo [a professora] sabe que eu não sei escrever muito bem inglês «olha vens cá para o Quadro, vais explicar aqui à frente do Quadro porque é que não vieste à escola, o que é que estiveste a fazer, vais escrever o sumário e vais ficar durante 20 minutos virada para o Quadro» e isso acho que isso é uma completa falta de respeito porque eu acho que se é uma coisa que é íntima não tem que estar a perguntar à frente de todos os meus colegas uma coisa que eu não me senti à vontade e muito menos pôr-me de castigo. Ditou o sumário em inglês, escrevi tudo mal e todos os meus colegas me gozaram e eu acho que ela queria-me fazer passar por vergonha para a próxima não faltar à aula e depois pôs-me 20 minutos virada para o Quadro. Eu acho que isso foi uma completa falta de respeito e se a gente falar vamos para a rua e temos falta (Soraia, 12.º ano).

Soraia ter-se-á sentido desrespeitada, não só por ter de explicar perante os colegas os motivos do seu absentismo — como se fosse um atentado à sua privacidade — mas também por ter sido confrontada com a sua próprias dificuldades tornando-se, por isso alvo do escárnio da parte deles.

As perspectivas dos alunos sobre a justiça da escola parecem então salientar o valor do respeito no âmbito da justiça como reconhecimento. Mais importante do que o aproveitamento escolar, é ser respeitado pelos professores e pelos colegas, sentir que a sua dignidade pessoal é preservada.

Síntese Conclusiva Global

Normatividade da *Escola das Oliveiras*

A análise dos documentos orientadores da escola pôs em evidência três temas dominantes da acção educativa — (1) Eficácia; (2) Ambiente educativo; (3) Referenciais axiológicos — relativamente aos quais são enunciadas normas e valores. A *Figura 2* ilustra a relevância atribuída a cada um dos temas e das dimensões que o definem.

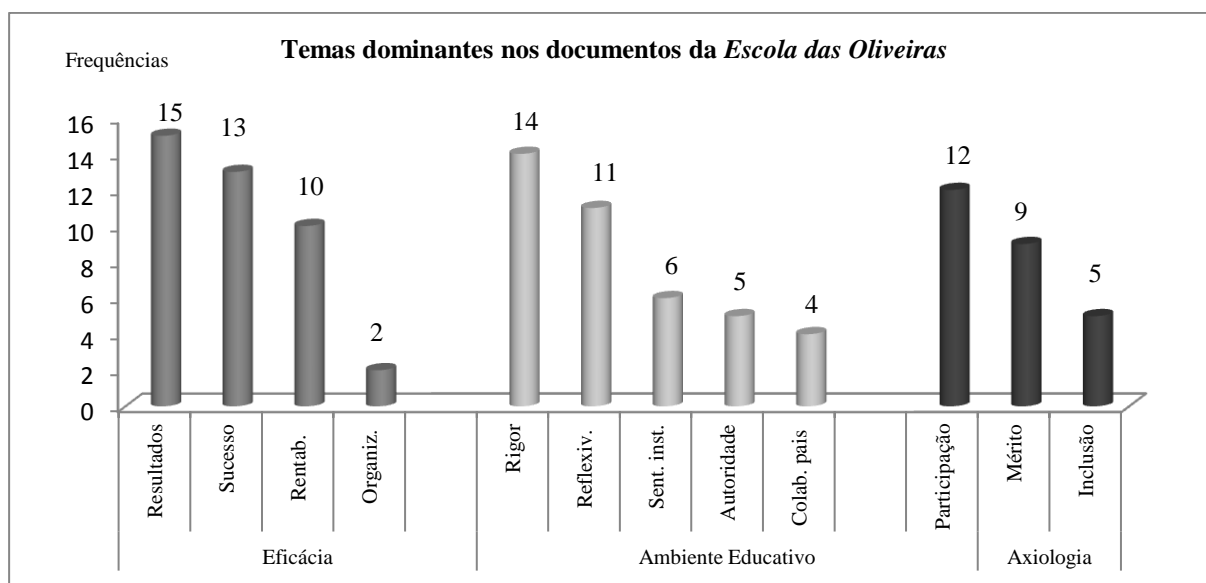


Figura 2. Distribuição das referências aos temas *Eficácia*, *Ambiente educativo* e *Referenciais Axiológicos* nos documentos orientadores da *Escola das Oliveiras*.

Eficácia. Esta escola parece guiada por uma intenção de eficácia e eficiência. São dimensões da eficácia a *focalização nos resultados escolares*; a implementação de *medidas pedagógicas conducentes ao sucesso*; a *rentabilização dos recursos humanos disponíveis* e a adopção de *medidas de carácter organizacional* capazes de aumentarem os níveis de sucesso.

Ambiente educativo. O ambiente educativo mais favorável ao sucesso caracteriza-se pelo *rigor* e pela *exigência* no trabalho escolar, pelo modo como o professor se *compromete reflexivamente* com a prática educativa e como manifesta a sua *autoridade profissional*. A *colaboração com as famílias* é referida como forma de co-responsabilização na educação dos alunos.

Referenciais axiológicos. Entre os valores que a escola pretende transmitir e cultivar destacam-se (1) *participação* dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação com a finalidade de reforçar a identidade da escola e desenvolver nos alunos o sentimento de

pertença; (2) *mérito* acadêmico e cívico: designando a forma como cada aluno investe na sua vida escolar, justifica as diferenças de resultados entre os alunos; (3) *inclusão*, pensada no sentido mais restrito de integração de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Normatividade da *Escola das Amendoeiras*

Dos documentos orientadores desta escola emergem os seguintes temas dominantes: (1) Inclusão; (2) Ambiente educativo; (3) Referenciais axiológicos; (4) Missão da escola. Na *Figura 3* sintetizam-se estes temas e respectivas dimensões.

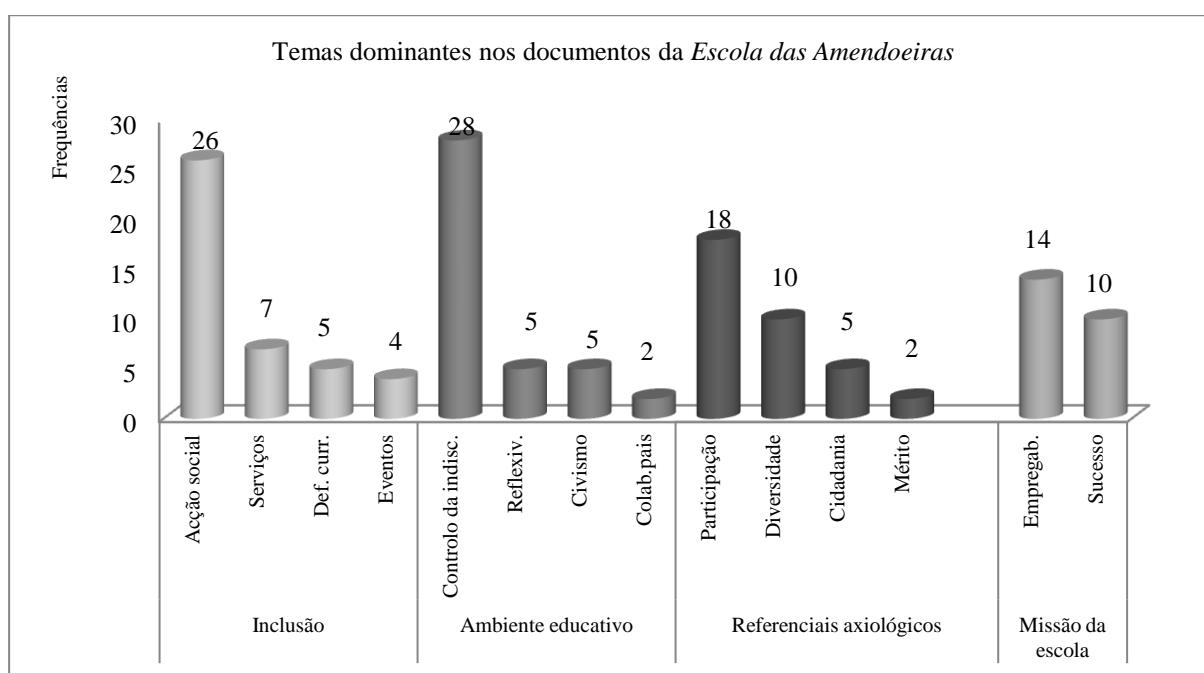


Figura 3. Distribuição das referências aos temas *Inclusão*, *Ambiente educativo*, *Referenciais Axiológicos* e *Missão da escola* nos documentos orientadores da *Escola das Amendoeiras*.

Inclusão. Uma intenção inclusiva parece conduzir as práticas desta escola, planeadas de modo a satisfazerem carências diversas dos alunos e das famílias. Acção social e assistencial e diversos serviços de apoio e acompanhamento concorrem para esta finalidade, assim como medidas organizacionais orientadas para a flexibilização do currículo.

Ambiente educativo. A criação de um ambiente favorável à inclusão parece requerer, em primeiro lugar, o controlo da indisciplina e da violência na escola, o que supõe reflexão dos professores sobre as estratégias mais adequadas a esse fim. Em segundo lugar, a escola

procura inculcar nos alunos hábitos de civilidade e civismo, apelando à colaboração dos pais para articular a acção educativa com a da escola da família.

Referenciais axiológicos. São referenciais axiológicos da escola a participação, a diversidade, a cidadania e o mérito. O valor da participação é afirmado, menos como um valor em acção do que como um ideal normativo capaz de servir de referência às práticas democráticas da escola; a participação é pensada como uma dimensão da cidadania. A diversidade é um valor inerente à comunidade escolar, tendo em conta o seu contexto multicultural e multi-étnico. A valorização do mérito e o seu encorajamento são igualmente referidos nos documentos orientadores.

Missão da escola. Esta escola considera ter como missão a promoção da empregabilidade dos alunos e do seu sucesso profissional e pessoal. O cumprimento de tal missão é visto como contributo da escola para a redução das desigualdades sociais e, nessa medida, para o desenvolvimento do país.

Perspectivas dos professores sobre condicionantes sociais e políticas da justiça da escola

Os professores consideram que a justiça da escola é condicionada quer pelo contexto social e local quer pelo contexto político, através da aplicação escolar da legislação educacional. Na *Figura 4* exemplifica-se a distribuição das referências a estes condicionamentos no discurso dos professores da *Escola das Oliveiras* e, na *Figura 5*, da *Escola das Amendoeiras*.

Imagem social da escola

Os professores das escolas *das Oliveiras* e *das Amendoeiras* pensam que a escola é hoje menos valorizada socialmente do que outrora e que é vista como uma instituição massificada que terá reduzido os níveis de exigência em relação aos alunos. Não obstante, consideram os docentes da primeira escola, a desigualdade entre os alunos terá aumentado, assim como a passividade e o conformismo. Quanto aos docentes da segunda, mostram-se convictos de o escasso valor socialmente atribuído à escola é inseparável da desautorização dos professores e do não reconhecimento da relevância do seu trabalho; pensam ainda que o crescimento da indisciplina e a procura do sucesso fácil são outros indicadores da desvalorização social da escola.

Influência do contexto local

Segundo os professores da *Escola das Oliveiras*, esta influência faz-se sentir através do modo como os pais dos alunos se relacionam com a escola. Consideram os docentes que a maioria dos pais acompanha o percurso escolar dos filhos e possui elevadas expectativas em relação aos resultados, tentando ver essas expectativas de sucesso realizadas pela escola. Para os professores da *Escola das Amendoeiras*, o contexto local é o factor que mais influencia as deliberações da escola relativas à distribuição dos bens educativos. Deste contexto, os professores salientam a fragilidade económica, associada à elevada taxa de desemprego, à precariedade da habitação, à dependência de subsídios sociais; o ambiente cultural marcado pelos baixos níveis de literacia e pelo escasso valor atribuído às aprendizagens escolares, que parece ser o que mais influencia a percepção da justiça da escola; o ambiente social, com níveis consideráveis de violência e de criminalidade. Como a *Figura 5* mostra, os condicionamentos criados pelo contexto local são os que, globalmente, adquirem maior relevância no discurso dos docentes na *Escola das Amendoeiras*; estes docentes parecem convictos de que é necessário adequar os procedimentos às necessidades da população e que essa é uma condição da justiça escolar

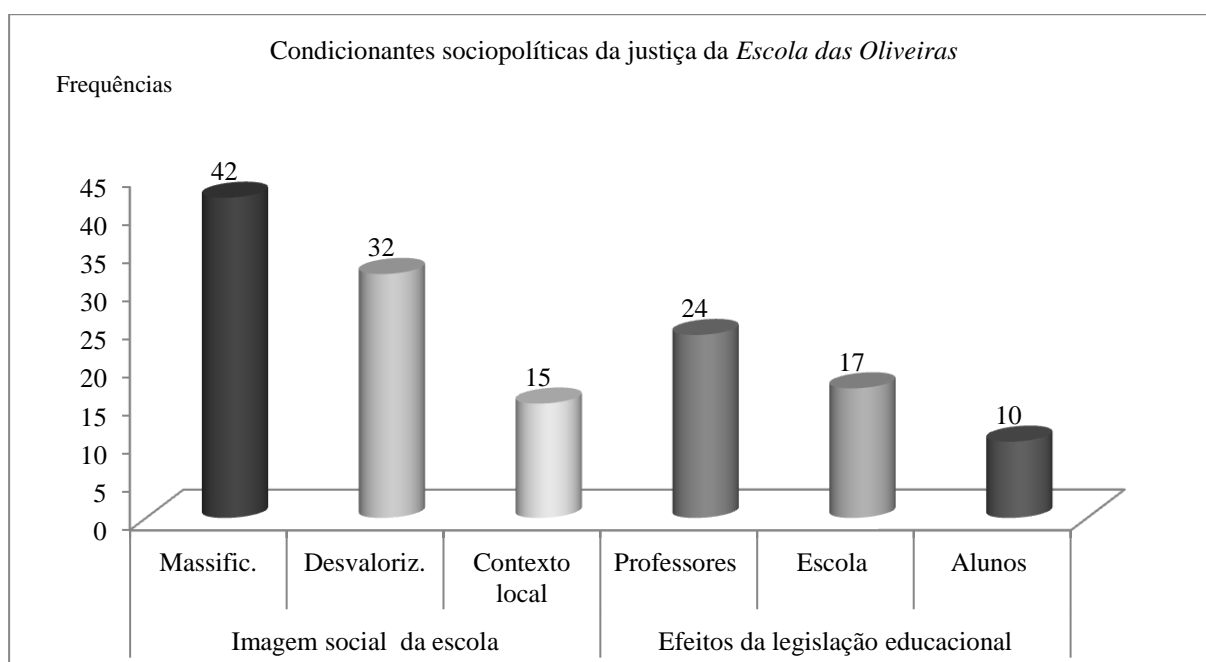


Figura 4. Referências a condicionantes sociopolíticas da justiça da escola no discurso dos professores da *Escola das Oliveiras*.

Efeitos da legislação educacional

Na *Escola das Oliveiras*, os professores manifestam reservas quanto a alguns aspectos da legislação educacional, que consideram potencialmente injustos. Em relação à escola é sublinhada, por um lado, a redução da autonomia em face da tutela; por outro, a concentração do poder na pessoa do Director. Quanto à legislação dirigida aos alunos, os professores pensam que disposições relativas a faltas e avaliação, apesar de pretendem estimular o sucesso podem, ao invés, transmitir aos alunos a ideia de permissividade e facilitismo. Relativamente aos professores, a mais recente legislação é avaliada como geradora de sentimentos de injustiça e de desmotivação e como responsável pelo empobrecimento da formação de professores.

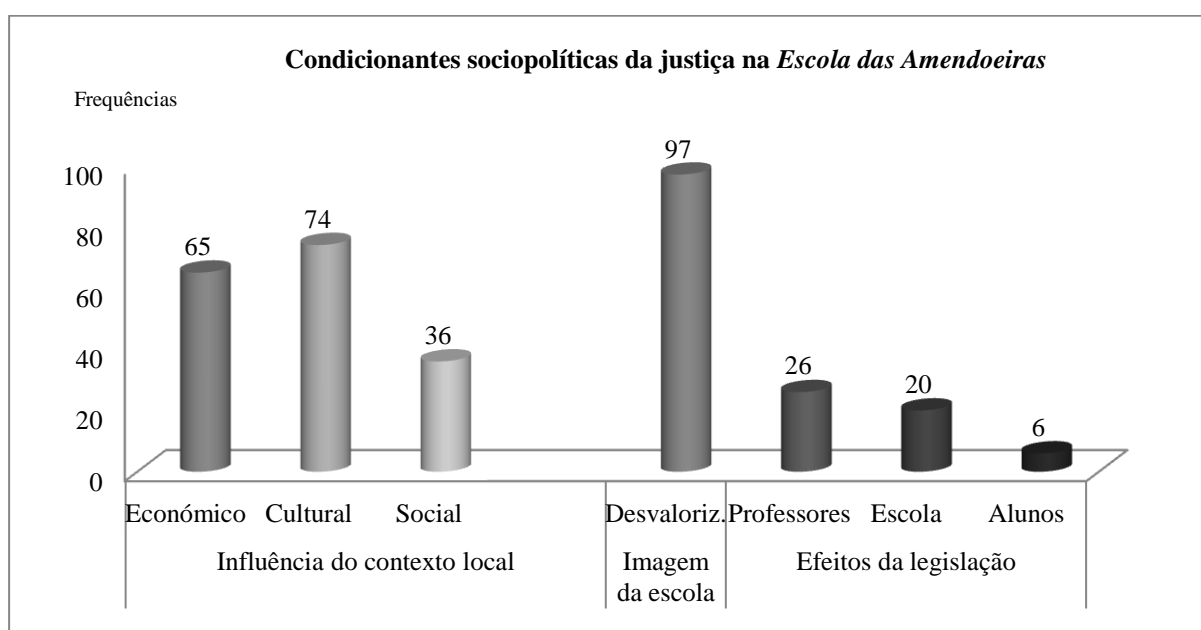


Figura 5. Referências a condicionantes sociopolíticas da justiça da escola no discurso dos professores da *Escola das Amendoeiras*.

Os professores da *Escola das Amendoeiras* manifestam pontos de vista semelhantes sobre os efeitos da legislação educacional dirigida quer aos alunos quer aos professores e invocam as mesmas razões invocadas pelos seus colegas da *Escola das Oliveiras*. Relativamente à escola, salientam como efeitos negativos o excesso de burocracia, a redução da autonomia e a eliminação da liderança colegial.

Práticas de justiça geradoras de discordância

Os resultados põem em relevo intenções de justiça que percorrem as práticas docentes e mostram que a argumentação justificativa destas práticas convoca diferentes concepções de justiça educativa e escolar. As práticas referidas são as seguintes:

Igualização

Estas práticas supõem um ideal de distribuição igualitária dos bens educativos, assente na convicção de que todos, enquanto pessoas, são titulares de igual direito à educação e que, nessa medida, o sistema educativo tem o dever de assegurar essa igualdade de direito. Na perspectiva da justiça como reconhecimento, as práticas igualitárias fundamentam-se na igual dignidade de todos que, por isso mesmo, devem ser tratados com o mesmo respeito. Aplicada à prática pedagógica, esta concepção de justiça manifesta-se na igualdade de tratamento, de ajuda e de critérios de avaliação dos alunos. São os professores da *Escola das Oliveiras* os que mais advogam práticas igualitárias, como a *Figura 6* mostra.

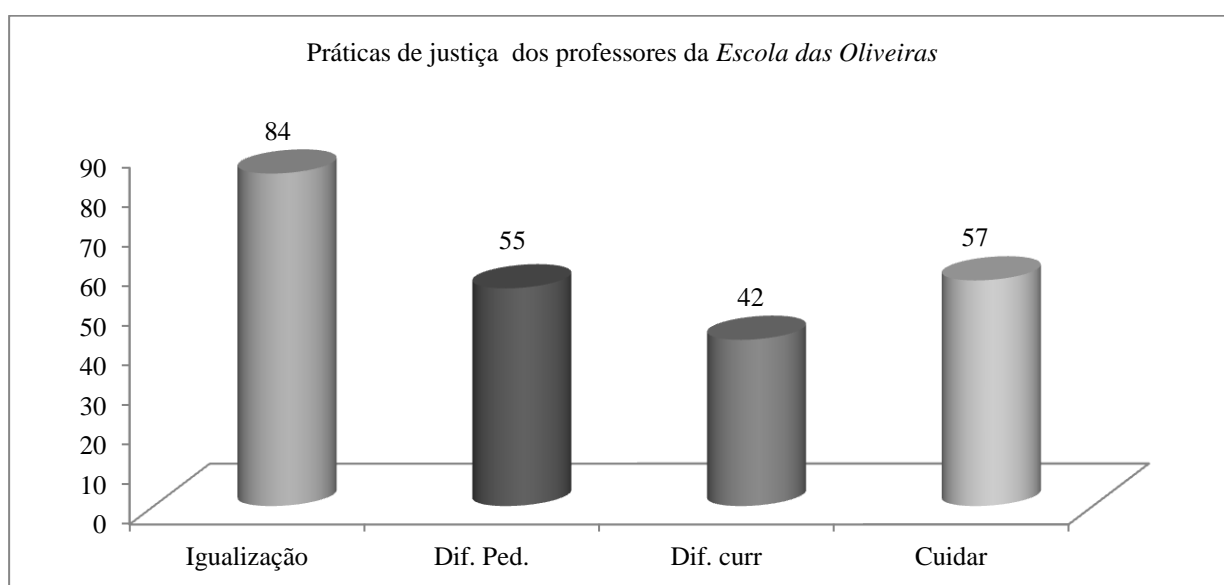


Figura 6. Práticas de justiça geradoras de discordância entre os professores da *Escola das Oliveiras*.

Diferenciação

Práticas pedagógicas diferenciadas são defendidas por alguns respondentes da *Escola das Oliveiras*, embora não sejam consensuais; maioritariamente, como a *Figura 7* ilustra, os respondentes da *Escola das Amendoeiras* afirmam optar por práticas diferenciadas de modo a corresponder à diversidade dos alunos e às diferenças de aprendizagem que apresentam. Estas práticas são entendidas, sobretudo como diversificação das situações de ensino e aprendizagem e de formas avaliação. Quanto à diferenciação curricular, os professores de ambas as escolas pensam que, traduzindo-se esta diferenciação em flexibilização dos currículos e na criação de percursos curriculares alternativos, poderão ser maiores os riscos discriminatórios do que os benefícios que dela advêm.

Cuidar

Na *Escola das Oliveiras*, as práticas de cuidar representam a assunção de uma função que se pode manifestar de diversas formas, a saber: (1) como ajuda pessoal em casos específicos: escuta activa e orientação para a procura de soluções especializadas; (2) como estímulo ao desenvolvimento pessoal e social: formação axiológica, autonomização, cultivo da solidariedade; (3) como ensino cientificamente rigoroso, empenhado no crescimento intelectual dos alunos, na aquisição de métodos de trabalho e de gosto pela pesquisa e pelo questionamento crítico. Na *Escola das Amendoeiras*, o cuidar ganha uma dimensão predominantemente assistencial e de prestação de cuidados básicos de alimentação, higiene e saúde e também uma dimensão afectiva de acolhimento e apoio. É em relação ao cuidar que os professores das duas escolas mostram posicionamentos mais díspares.

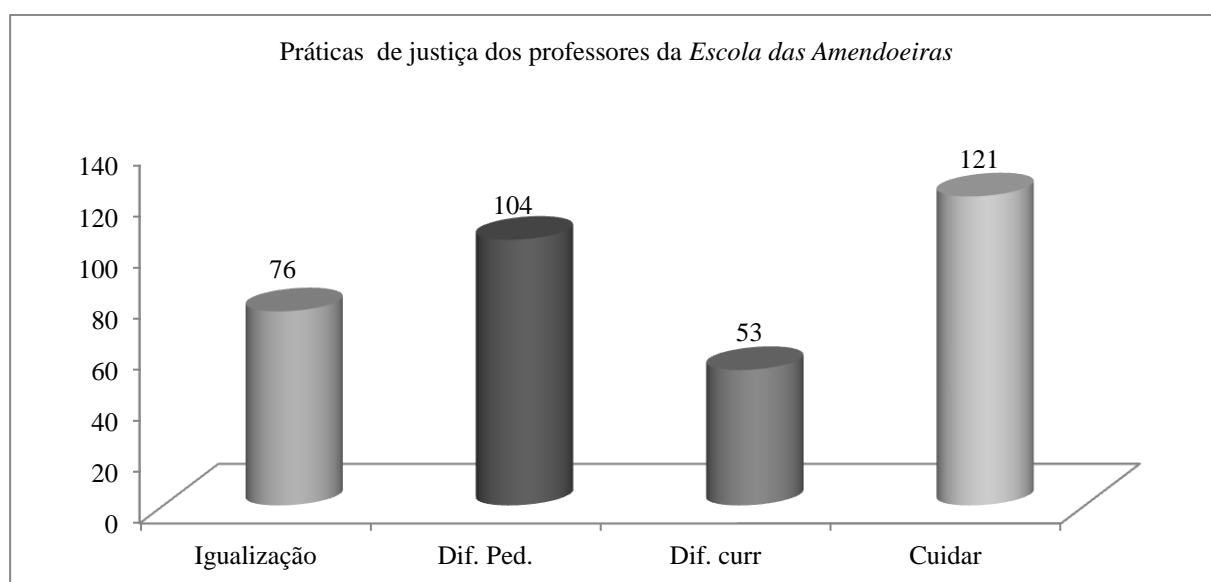


Figura 7. Práticas de justiça geradoras de discordância entre os professores da *Escola das Amendoeiras*

Perspectivas de justiça dos alunos

As apreciações dos alunos quanto à justiça ou injustiça das suas experiências escolares fazem emergir concepções de escola e de práticas docentes justas. São consideradas dimensões da justiça distributiva e justiça retributiva, da justiça como reconhecimento e como cuidar, pronunciando-se os alunos sobre a realidade destas dimensões na escola e sobre os ideais com os quais as confrontam. Nas Figuras 8 e 9 mostram-se as médias relativas à realidade e à idealidade da justiça distributiva, nas dimensões igualdade e diferenciação/equidade, respectivamente segundo os alunos da *Escola das Oliveiras* e da *Escola das Amendoeiras*.

Justiça como igualdade

Na *Escola das Oliveiras*, os alunos pensam que o ensino, o tratamento e a ajuda que recebem dos professores são maioritariamente igualitários e achariam justo que fossem ainda mais igualitários. Contudo, idealizam como justa uma distribuição ainda mais igualitária, em particular quando se referem à forma como são tratados na escola. A *Figura 8* indica que o ideal igualitário da distribuição dos bens escolares é concebido como o mais justo dos ideais distributivos. Na *Escola das Amendoeiras*, do mesmo modo, a distribuição dos bens é maioritariamente percebida como igualitária, facto que parece aproximar-se do que é pensado como mais justo pelos alunos. O ensino igual para todos é o que acontece mais vezes; no entanto, a *Figura 9* mostra que é a distribuição igual da ajuda do professor o ideal de justiça distributiva na escola.

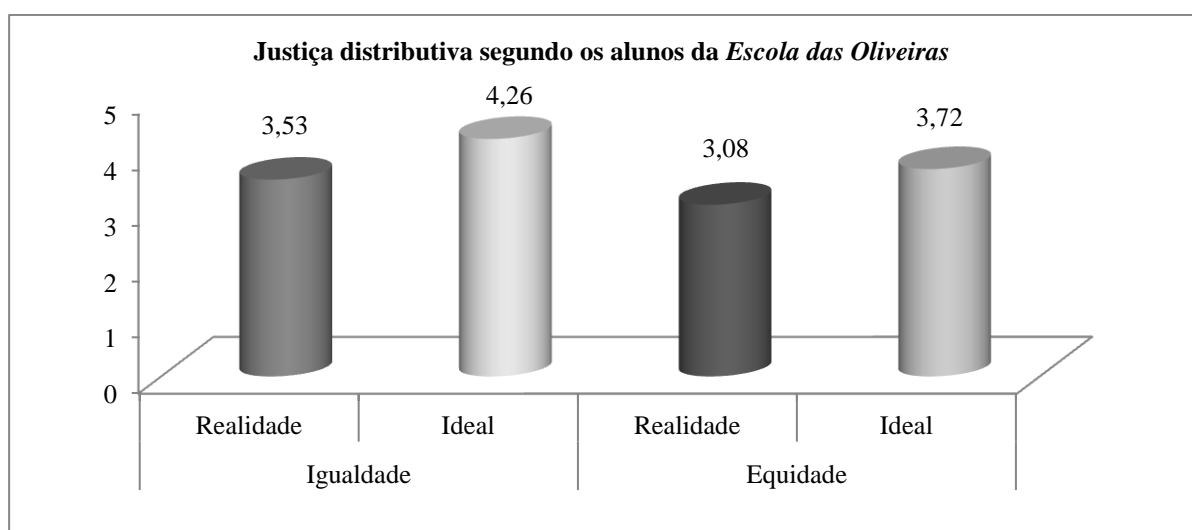


Figura 8. Médias da realidade e da idealidade da Justiça Distributiva segundo os alunos da Escola das Oliveiras.

Justiça como equidade

As *Figuras 8* e *9* mostram que as médias relativas à distribuição diferenciada são inferiores às da distribuição igualitária, segundo os alunos de ambas as escolas. Significa que os professores optam menos vezes por práticas de equidade nas aulas, seja pela diversificação das formas de ensino, seja na ajuda que prestam aos alunos. Embora a equidade ideal apresente médias superiores às da equidade real, os alunos parecem valorizar mais a igualdade do que a equidade, conquanto a diferença seja mínima para os alunos da *Escola das Amendoeiras*.

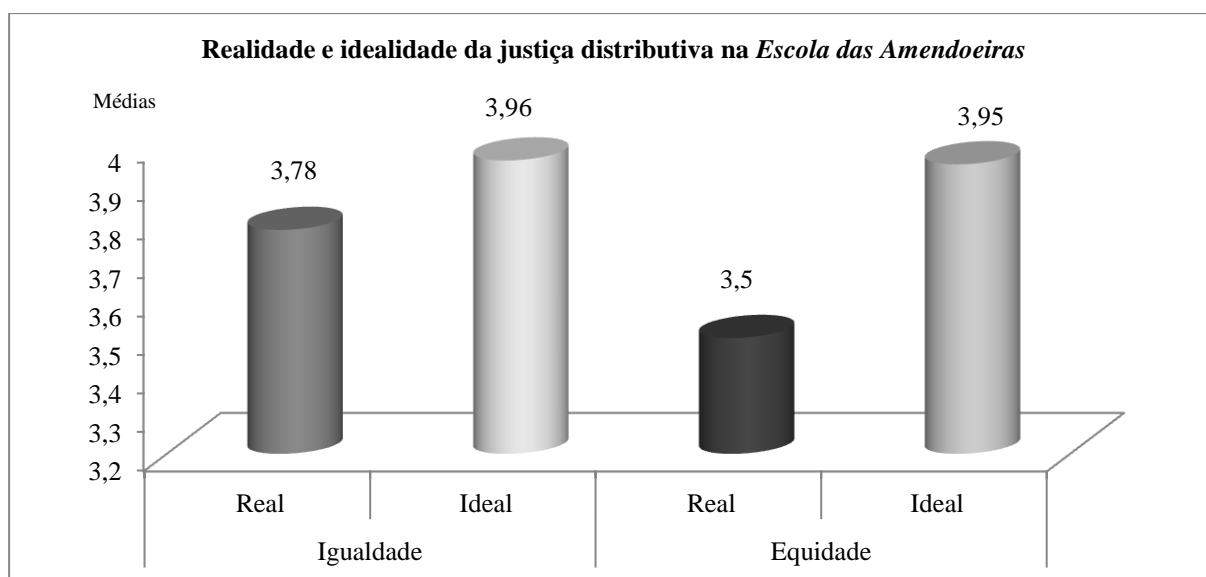


Figura 9. Médias da realidade e da idealidade da *Justiça Distributiva* na escola das Amendoeiras.

Justiça como cuidar

O cuidar é entendido, por um lado, como disponibilidade dos professores para ajuda pessoal aos alunos; por outro, como afecto que lhes manifestam no contexto da relação pedagógica. As Figuras 10 e 11 sintetizam, respectivamente, os pontos de vista dos alunos das escolas das Oliveiras e das Amendoeiras. Os alunos das duas escolas pensam que a escola e os professores cuidam, embora menos do que eles gostariam, como se constata nas Figuras 9 e 10. Na *Escola das Oliveiras*, esta é a dimensão de justiça onde é a maior diferença entre a realidade percebida e o ideal concebido.

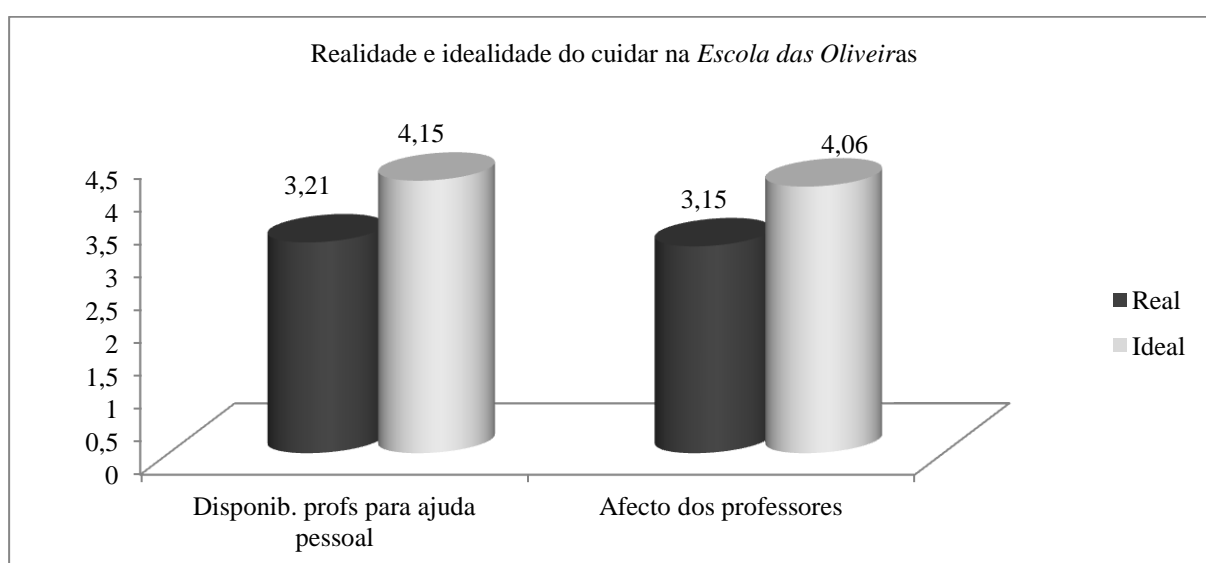


Figura 10. Médias da realidade e da idealidade da justiça como cuidar segundo os alunos da *Escola das Oliveiras*

Quer seja sob a forma de ajuda para a resolução de problemas sentidos pelos alunos, quer sob a forma de afecto que os professores lhes manifestem, a realidade do cuidar é sempre avaliada como menos justa do que gostariam que fosse. Na *Escola das Amendoeiras*, o que os alunos idealizam globalmente como mais justo é o cuidar, se bem que as situações de cuidar não sejam percebidas como as mais frequentes. A disponibilidade dos professores para ajudarem a resolver problemas dos alunos é o que estes mais valorizam e é, ao mesmo tempo, o que consideram ser mais frequente.

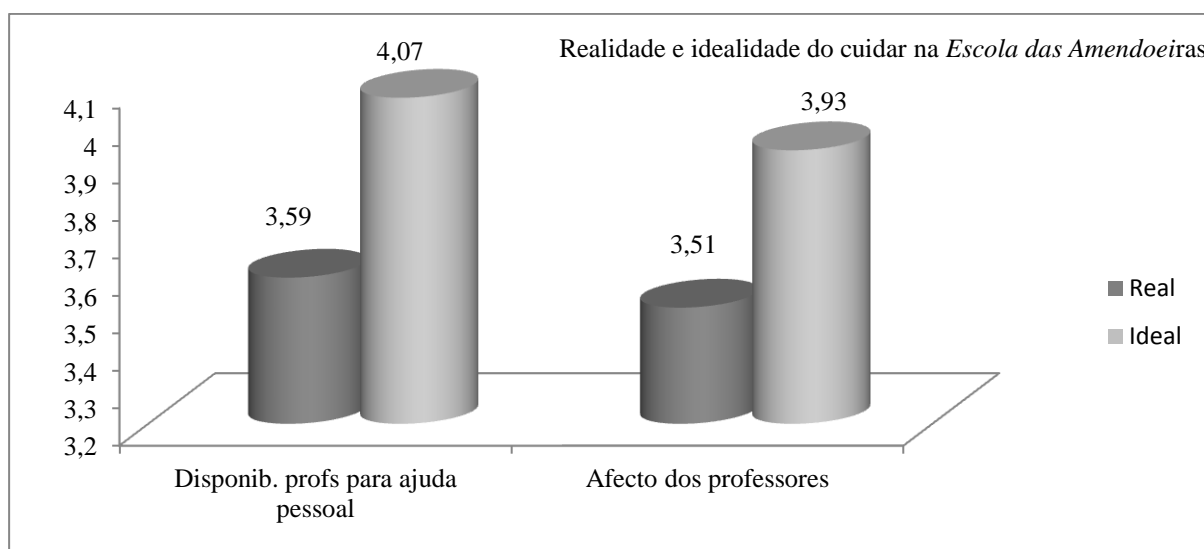


Figura 11. Médias da realidade e da idealidade da justiça como cuidar segundo os alunos da Escola das Amendoeiras

Justiça retributiva

A justiça retributiva é analisada em relação ao comportamento e aos desempenhos académicos. Na *Escola das Oliveiras*, como a *Figura 12* exemplifica, as médias relativas à experiência da retribuição mostram que as práticas docentes são consideradas justas, embora menos do que seria o ideal; que a retribuição pelo comportamento é menos justa do que a retribuição pelo estudo; que os alunos idealizam como mais justo retribuir em relação ao comportamento, sobretudo penalizando a indisciplina. Quanto à retribuição pelos desempenhos académicos, os alunos gostariam que as classificações reflectissem, mais do que os resultados obtidos, o esforço e o trabalho desenvolvidos para os atingir.

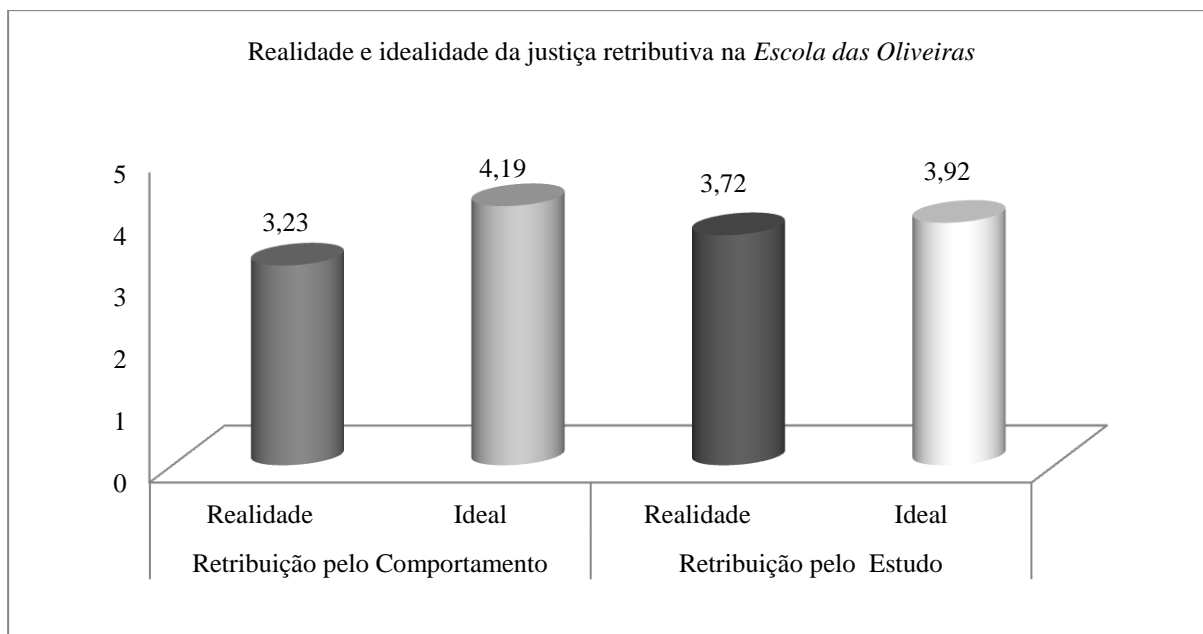


Figura 12. Médias da realidade e da idealidade da justiça retributiva na *Escola das Oliveiras*.

Na *Escola das Amendoeiras*, as situações de retribuição pelo comportamento são avaliadas como mais justas do que as que retribuem em relação ao estudo, situação que mais se distancia do ideal de justiça. Assim, os estudantes desta escola gostariam de ver o seu empenhamento no estudo mais valorizado pelos professores que, aparentemente, não o retribuem da forma mais justa. Quanto à retribuição pelo comportamento, as médias mostram escassa diferença entre o ideal e a realidade vivida na escola, como se constata na *Figura 13*.

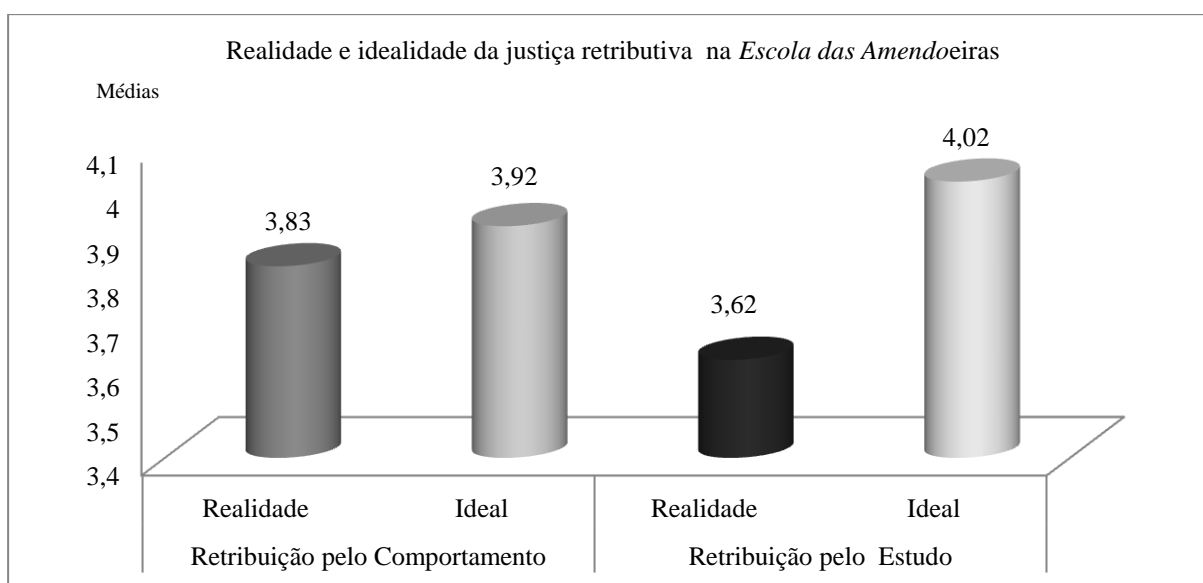


Figura 13. Médias da realidade e da idealidade da justiça retributiva na *Escola das Amendoeiras*.

Justiça como reconhecimento

A opinião dos alunos incide também sobre dimensões de reconhecimento da justiça escolar, que comparam com referentes ideais. Esta dimensão de justiça supõe o reconhecimento dos direitos de inclusão e participação, relacionados com a ideia de pertença a uma comunidade; e o respeito, fundado na igual dignidade de todas as pessoas.

Inclusão. Esta dimensão da justiça é definida pela forma como a diversidade, seja qual for a sua natureza, é acolhida, reconhecida e vivida na escola. Os resultados relativos à *Escola das Oliveiras* (Figura 14) mostram que, embora os alunos se sintam incluídos na escola, a realidade é experienciada como menos justa do que gostariam que fosse. As diferenças relativas à nacionalidade são as que encontram mais fácil aceitação; já as diferenças relativas à apresentação pessoal, isto é, à forma de vestir e ao penteado, são as de mais difícil aceitação e as que podem conduzir a formas de segregação na escola.

Quanto aos alunos da *Escola das Amendoeiras*, os resultados sintetizados na Figura 15 mostram que se sentem incluídos na escola e que, embora a média da idealidade seja superior à da realidade, é a menor diferença registada dentro da categoria. As diferenças de religião são as que mais facilmente são aceites e igualmente as que é mais justo respeitar; já as diferenças relativas à apresentação pessoal, isto é, à forma de vestir e ao penteado, são as de mais difícil aceitação e aqueles que os jovens consideram menos injusto não aceitar.

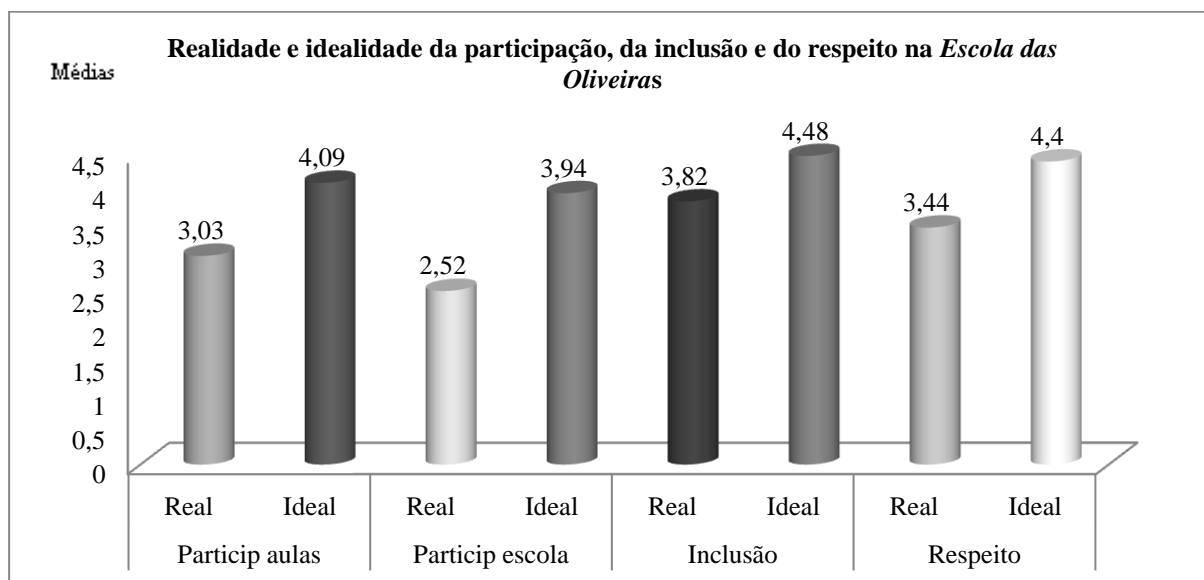


Figura 14. Médias da realidade e da idealidade da justiça como reconhecimento na *Escola das Oliveiras*.

Participação. A participação é avaliada em relação às aulas e em relação à escola. Quanto à *Participação nas aulas*: entre a realidade e a idealidade da participação, em ambas

as escolas, existe uma diferença indicadora de que os alunos gostariam de participar mais ou mais activamente, sobretudo apresentando sugestões para as melhorar, o que parece acontecer raramente. Em relação à *Participação na escola*: os estudantes das duas escolas consideram que esta forma de participação é rara, em particular o debate sobre situações escolares sentidas como injustas. A comparação com a média da idealidade mostra que é esta dimensão da participação que mais se afasta do ideal de justiça, mas que este é também o ideal que apresenta a média mais baixa e, por isso, o que será considerado menos importante em termos de justiça.

Respeito. Seja na *Escola das Oliveiras* seja na das *Amendoeiras*, os alunos reconhecem que, de um modo geral, se respeitam uns aos outros e que são respeitados pelos professores, mais do que eles próprios os respeitam; a média da realidade relativa ao respeito pelos professores é a mais baixa nesta dimensão de justiça e, ao mesmo tempo, a que mais se afasta da idealidade. No entanto, o que os alunos da *Escola das Oliveiras* idealizam como mais justo é a reciprocidade do respeito entre os colegas, enquanto os da *Escola das Amendoeiras* prezam acima de tudo o respeito que os professores lhes manifestam. As médias mostram que, também na realidade das interacções escolares, estes alunos se sentem mais respeitados pelos professores do que pelos colegas; e que, embora conscientes de que o respeito que manifestam aos professores é inferior ao que os professores mostram ter por eles e que seria justo respeitá-los mais, nem por isso pensam ser justo retribuir no mesmo grau o respeito dos professores.

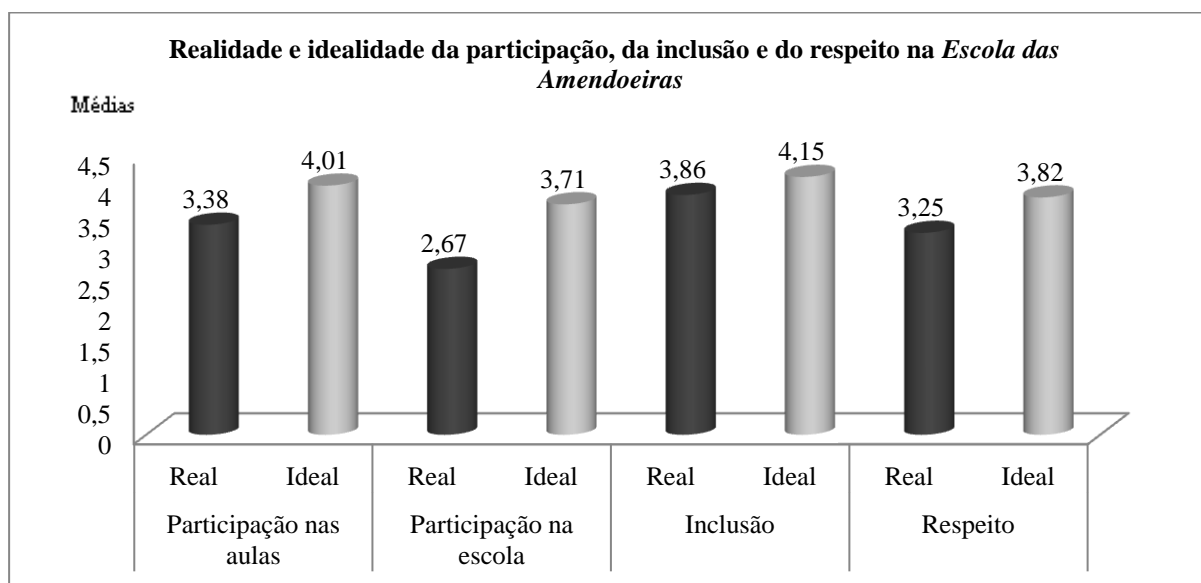


Figura 15. Médias da realidade e da idealidade da justiça como reconhecimento na Escola das Amendoeiras.

Justiça como não discriminação

Em ambas as escolas, os alunos referem a ocorrência de situações escolares em que se terão sentido discriminados. O sentimento de discriminação é associado às diferenças de género, de desempenho escolar e de comportamento disciplinar; formas de discriminação em função do género serão as que ocorrem menos vezes, enquanto a discriminação pelo comportamento é percebida como a que mais vezes acontece.

Como as *Figuras 16 e 17* ilustram, os alunos da *Escola das Oliveiras* parecem considerar, mais do que os da *Escola das Amendoeiras*, que são alvos de discriminação decorrente das diferenças de resultados e de comportamento; e são eles, também, que mais acentuam a diferença entre a realidade e a idealidade da discriminação na escola, sobretudo a que teria como causa as diferenças dos desempenhos escolares. Em relação ao comportamento, parecem achar menos injusto que os professores tratem de forma desigual quem se comporta incorrectamente.

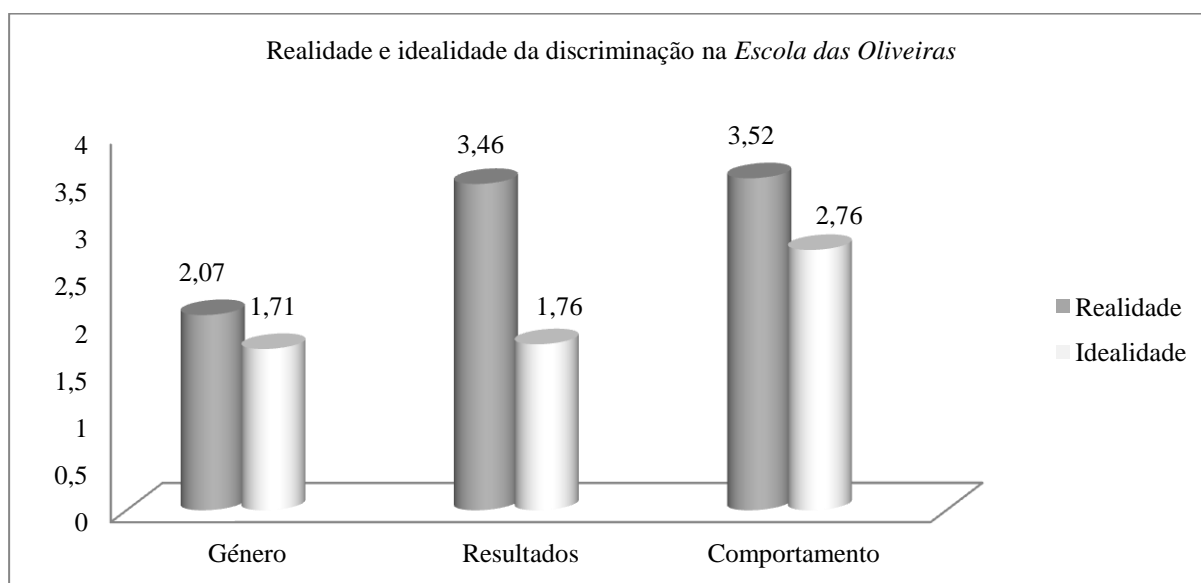


Figura 16. Médias da realidade e da idealidade da discriminação na Escola das Oliveiras.

Na *Escola das Amendoeiras*, são menos acentuadas as diferenças entre a realidade e a idealidade da discriminação. Os alunos parecem considerar menos injustas formas desiguais de tratamento, em comparação com os colegas da *Escola das Oliveiras*, sobretudo as que se reportam à diferença de género e ao comportamento. A maior distância entre realidade e idealidade da discriminação é relativa aos resultados escolares: os alunos parecem então sentir como discriminatórias diferenças de tratamento quando estas parecem estar associadas aos resultados mais ou menos elevados que cada um obtém.

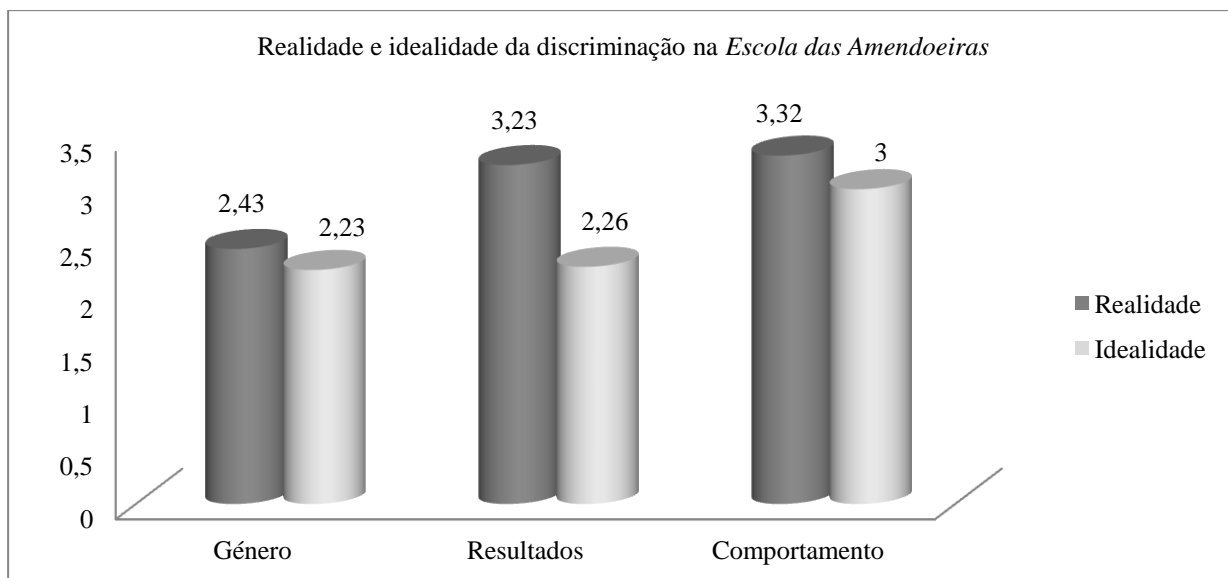


Figura 17. Médias da realidade e da idealidade da discriminação na *Escola das Amendoeiras*.

Em suma, os professores de cada uma das escolas privilegiam distintas práticas de justiça, embora em ambas a acção diferenciadora, num sentido equitativo, pareça ser a mais relevante. No entanto, a relevância da diferenciação é claramente superior na *Escola das Amendoeiras*, enquanto na *Escola das Oliveiras* é reduzida a margem que separa as preferências por práticas de diferenciação e de igualização. As práticas de cuidar são mais cultivadas pelos professores da *Escola das Amendoeiras*, que parecem considerá-las mais justas do que os professores da *Escola das Oliveiras*; as concepções dominantes de cuidar são diferentes numa escola e na outra, parecendo moldadas, pelo menos parcialmente, pelas solicitações emergentes do contexto escolar.

Quanto aos alunos: os seus olhares sobre a justiça da escola e das práticas docentes incidem sobre as dimensões de justiça já referidas, isto é, distributiva, retributiva, justiça como cuidar e justiça como reconhecimento; paralelamente à avaliação da justiça envolvida nas situações reais, os jovens indicam também os seus ideais de justiça. Em ambas as escolas as médias relativas ao ideal de justiça são sempre mais elevadas do que as da avaliação da realidade, excepto no caso da discriminação; aqui, a inferioridade da média da idealidade em relação à da realidade indica que o sentido de justiça requer procedimentos escolares não discriminatórios. Na verdade, a justiça que os alunos idealizam é igualitária, parecendo entender a igualdade como o igual reconhecimento do que a cada um será devido.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE COMPARATIVA

Este estudo incidiu sobre a dimensionalidade da justiça da e na escola, procurando compreender que dimensões são mais relevantes para os estudantes e para os professores e por que razões o são. Incidiu também sobre os juízos de justiça produzidos por uns e outros, relativos às práticas organizacionais e pedagógicas da escola, e sobre a fundamentação que os sustenta, em confronto com idealizações de escola justa e de justiça educativa. Finalmente, intentou esclarecer até que ponto as dinâmicas interaccionais, as experiências e representações de justiça concorrem para a configuração de um *ethos* de escola e em que medida tal configuração diferirá se forem outras as práticas e as concepções de justiça escolares.

O presente capítulo apresenta uma leitura interpretativa dos resultados descritos no capítulo anterior, comparando linhas de análise relativas a cada uma das escolas em busca de convergências e de divergências. Estas linhas de análise, referenciadas às questões orientadoras do estudo, destacam em primeiro lugar os princípios de justiça que fundamentam as práticas docentes e a distribuição dos bens educativos. Em segundo lugar, focalizam-se de modo duplo: (1) na pluralidade das representações de justiça e das práticas e interacções de alunos e professores; (2) no contributo dessas representações e práticas para a emergência de justiças dominantes na escola. Por último, salientam-se diferenças entre escolas no que diz respeito a estes aspectos.

Dimensões de Justiça da Acção Docente: Princípios Orientadores

Os professores fundamentam a sua acção em princípios de justiça plurais que adaptam às situações e aos sujeitos com os quais interagem. Em cada uma das escolas, dão prioridade a princípios e concepções de justiça diferentes, procurando agir em conformidade com eles: na *Escola das Oliveiras*, optam maioritariamente por práticas e situações de igualização, sustentadas numa concepção igualitária de justiça, se bem que não rejeitem práticas de diferenciação e a justiça equitativa que as sustenta, justificadas pelas necessidades de cada um. Os docentes desta escola docentes admitem, também, situações de aprendizagem e percursos curriculares diferentes, considerando que a diferenciação pedagógica é a via para que iguais oportunidades de sucesso sejam possíveis. Adoptam ainda práticas de cuidar, concebendo o cuidar como acompanhamento do desenvolvimento pessoal dos alunos, do seu crescimento intelectual e de resposta às suas expectativas de sucesso.

Os pontos de vista dos professores sobre o sentido de justiça das práticas e das interações com os alunos são plurais e controversos, sendo por isso diferentes os princípios de justiça invocados como fundamentadores da acção. Quando convidados a reflectir sobre os procedimentos escolares que reputam mais justos, os professores invocam uma justiça multidimensional e revelam quão difíceis são opções claras nesta matéria. Assim, evidenciam-se não só as discordâncias entre professores acerca da justiça envolvida nas situações escolares e nas práticas docentes, mas também as hesitações dos sujeitos entre cursos de acção, mais ou menos justos consoante o fundamento ou a finalidade a que sejam referidos. Também difere a relevância que cada escola atribui às diferentes práticas e aos princípios de justiça que as justificam. As dimensões diferenciadoras são as que os professores referem mais frequentemente como justas e, por conseguinte, as que mais inspiram a acção docente.

Práticas de equidade e princípio da diferença

A dimensão equitativa da justiça escolar manifesta-se em formas diferenciadas de partilha e distribuição dos recursos educativos. A constatação das diferenças entre os sujeitos e da sua natureza irreduzivelmente diversa aconselha os professores a optarem por práticas de diferenciação que as contemplem, numa perspectiva de equidade distributiva. Comparando a distribuição das referências às práticas de justiça no discurso dos professores, ganha relevo a imagem duma justiça mais equitativa do que igualitária, segundo a qual a diferenciação parece ser a resposta adequada às circunstâncias particulares dos alunos. Em segundo lugar, os professores criam situações de diferenciação que se afiguram as mais ajustadas à diversidade e às características dos alunos. As práticas de diferenciação enraízam-se na concepção equitativa da justiça e, portanto, em princípios não de igualdade mas de equidade. Situações e práticas igualitárias não são, pois, as primeiras opções da escola.

A *diferenciação pedagógica*, entendida como diversificação das situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos alunos reúne o acordo da maioria dos professores respondentes. No entanto, pode ler-se na *Figura 18*, é na *Escola das Amendoeiras* que o recurso a práticas pedagógicas diferenciadas é mais generalizado, congregando quase duas vezes mais referências do que as que lhes são feitas na *Escola das Oliveiras*. Esta discrepância parece dever-se ao facto de, naquela escola, os alunos apresentarem grandes diferenças quanto a aptidões, motivação e níveis de conhecimentos, exigindo dos professores formas diversificadas de ensino, adaptadas às condições e possibilidades de cada um.

A *diferenciação curricular*, seja na forma de percursos alternativos de formação seja na de agrupamento dos alunos em função de conhecimentos e competências, é uma opção privilegiada da *Escola das Amendoeiras*. É justificada pela necessidade de garantir a função educativa da escola, de reduzir o absentismo e o abandono escolares, de estimular o interesse dos alunos e suas famílias pelo conhecimento e pela formação. Perante uma comunidade escolar predominantemente diversa e desigual, o princípio da diferença, enquanto inspirador de formas diversificadas de ação capazes de corresponder às necessidades de cada aluno, apresenta-se como princípio de justiça equitativa.

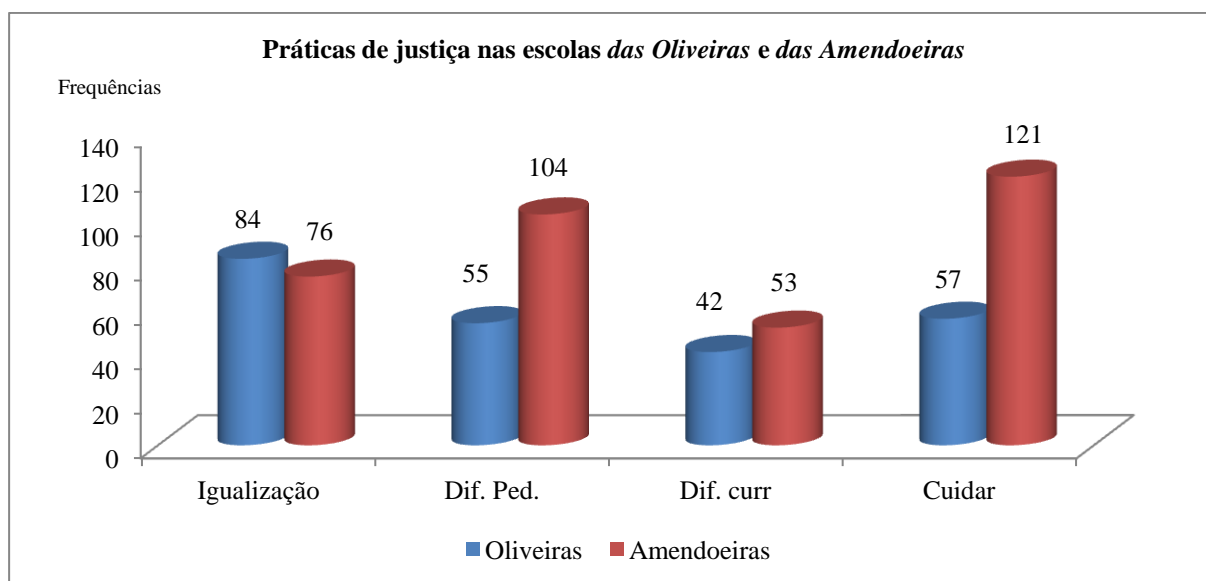


Figura 18. Comparação das referências a práticas de justiça no discurso dos professores das escolas das Oliveiras e das Amendoeiras.

A diferenciação curricular é contudo uma escolha controversa, em relação à qual as apreciações dos respondentes se dividem entre o reconhecimento de benefícios formativos e a denúncia de riscos de discriminação. E estes parecem ser reais, sobretudo quando se pensa que são os alunos oriundos de meios mais desfavorecidos os principais destinatários dos currículos alternativos, concebidos mais para os manter na escola do que para estimular aprendizagens (Demeuse & Baie, 2007). Estes autores sustentam que a separação dos alunos por níveis de conhecimento, conquanto possa trazer benefícios aos melhores alunos, é prejudicial aos que apresentam maiores dificuldades, dada a sua colocação em ambientes de aprendizagem menos favoráveis e menos estimulantes e em relação aos quais os professores manifestam baixas expectativas de sucesso. E que, pelo contrário, a sua colocação em turmas heterogéneas representaria para eles um benefício duas vezes superior ao prejuízo que daí

poderia resultar para os melhores alunos; donde se inferiria não apenas um ganho de justiça, mas também de eficácia pedagógica. Com efeito, a adaptação à educação escolar do princípio rawlsiano da diferença, que tem subjacente a ideia de redistribuição equitativa dos bens em benefício dos menos favorecidos, parece recomendar medidas de diferenciação apenas se delas resultarem benefícios para os alunos com mais dificuldades. Ora os professores parecem não considerar evidente que assim seja, no que diz respeito à diferenciação curricular e ao agrupamento dos alunos por níveis de desempenho.

Cuidar como princípio de justiça

A concepção do cuidar como dimensão da justiça escolar implica que os professores desempenhem uma função cuidadora dos alunos, a qual pode, no entanto, objectivar-se de diversas formas. São notórios diferentes entendimentos do cuidar, diferenças que se acentuam quando se consideram as duas escolas. Na *Escola das Oliveiras* significa, por um lado, ajuda pessoal em casos específicos, envolvendo escuta activa e orientação para a procura de soluções especializadas; por outro lado, significa acompanhamento e estímulo do desenvolvimento pessoal e social, incluindo formação axiológica, encorajamento da autonomia, exemplo da solidariedade.

“Neste sítio, cuidar significa coisas diferentes do que significa noutra escola”

Na *Escola das Amendoeiras*, as práticas de cuidar sobressaem das restantes, sugerindo a anteposição de preocupações sociais e assistenciais às preocupações académicas. O fundamento desta opção é uma concepção de justiça escolar que privilegia a relação de proximidade e afecto com os alunos; assim, cuidar significa primeiramente assistência básica em alimentação, higiene e saúde e apenas em segundo lugar é pensado no sentido da formação e do desenvolvimento pessoais. Embora a dimensão assistencial do cuidar se afigure inevitável aos professores em face da circunstancialidade dos alunos, nem todos pensam que seja função da escola cuidar, num sentido que vá além do pedagógico. Daí que alguns docentes considerem excessivo o cuidar que a escola assume e alertem para a possibilidade de resultar dele um efeito perverso de menorização dos alunos e desresponsabilização das famílias.

Práticas igualitárias e princípio da igualdade de oportunidades

No discurso dos professores respondentes, a igualdade é considerada, em primeiro lugar, no sentido formal, constitucionalmente definido, da igualdade de todos enquanto sujeitos de

direitos e é este que é dominante. Significa, antes de mais, que ninguém será discriminado, seja na perspectiva distributiva, seja na do reconhecimento da dignidade intrínseca da pessoa e, nessa medida, do respeito que lhe é devido. Alguns docentes sustentam que o tratamento igualitário é a melhor forma de atenuar desigualdades sentidas pelos alunos como discriminatórias e, nessa medida, de promover a justiça na escola.

O princípio da igualdade de oportunidades traduz este pressuposto igualitário e fundamenta medidas políticas dirigidas para o aprofundamento da justiça social como, por exemplo, a atribuição de bolsas de estudo a alunos que, de outra forma, ficariam impedidos de aceder a cursos dispendiosos para os quais possuam capacidades e motivação. A interpretação escolar deste princípio implica a adopção de medidas pedagógicas focalizadas na redução das desigualdades de aprendizagem e de resultados, de modo a que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso, seja qual for a sua origem de classe ou situação económica. É na *Escola das Oliveiras* que as referências dos respondentes a práticas igualitárias e a uma intencionalidade igualizadora da acção docente são mais frequentes e reúnem maior acordo. A maioria destes professores reconhece, contudo, que devido ao elevado número de alunos por turma e ao tempo de aula disponível, não pode senão ensinar de forma igual, quer dizer, produzir um discurso único e prescrever a todos as mesmas tarefas. Assim, a igualdade pedagógica parece resultar menos de uma escolha fundada numa concepção de justiça do que das condições em que decorre a prática lectiva. Na *Escola das Amendoeiras*, a justiça distributiva afigura-se menos igualitária, particularmente no que concerne às práticas de ensino, seja porque o número de alunos em cada turma é menor e facilita, por isso a diferenciação, seja porque a diversidade dos mesmos aconselha, ela própria, ensino e avaliação diferenciados.

Reconhecimento como princípio de igualdade

Quando se analisa a acção docente do ponto de vista do tratamento dos alunos, da consideração destes como sujeitos da sua própria formação, é evocado o princípio do reconhecimento. Este princípio, que se situa na intersecção da exigência ética da auto-realização e da justiça, é pensado por Axel Honneth (2003) como regulador das relações interpessoais nas e pelas quais a subjectividade é forjada. Assim, se a justiça reclama o respeito mútuo e o reconhecimento da dignidade de cada um, a injustiça manifestar-se-á como desrespeito e humilhação. Na escola, o princípio do reconhecimento será igualitário na salvaguarda dos direitos de todos a serem escutados, a tomarem iniciativas de participação na comunidade escolar, a serem respeitados independentemente do seu desempenho académico.

E este último aspecto não é de somenos importância, dado que os sentimentos de injustiça referidos pelos alunos estão muitas vezes ligados a situações escolares que consideram humilhantes ou discriminatórias.

Julgamentos de Justiça dos Alunos: “A Escola onde estou é um sítio justo”

As experiências escolares dos alunos são interpretadas por eles sob o ponto de vista da justiça, comparando a justiça percebida com aquela que é idealizada. São as diversas interações e situações habituais na escola as fontes dessas experiências: de repartição e distribuição de bens, de ser ou não objecto e sujeito de cuidar, de respeitar e ser respeitado, de se sentir ou não incluído e participante na escola, entre outras dimensões das vivências escolares. Como são avaliadas estas experiências é o que de seguida se analisa.

Na *Escola das Oliveiras*, os alunos privilegiam um ideal igualitário de justiça distributiva e preferem-no à equidade, entendida esta no sentido de diferenciação proporcional àquilo de que cada um necessita. Em segundo lugar, idealizam como justa uma escola onde se desenvolvessem interacções de cuidar, onde os professores estivessem disponíveis para escutar os alunos e ajudá-los na resolução de problemas escolares e pessoais. Ora as práticas docentes, que os jovens consideram ser mais igualitárias e de cuidar do que equitativas, parecem então aproximar-se destes ideais; no entanto, algumas práticas são identificadas como discriminatórias, avaliação cuja média é a que mais se distancia do ideal de não discriminação. Globalmente, os alunos avaliam positivamente a justiça da escola, ainda que a realidade fique aquém da justiça idealizada, como a *Figura 19* ilustra.

Na *Escola das Amendoeiras*, o ideal de justiça mais valorizado é o cuidar, sendo a média um pouco inferior, contudo, à da *Escola das Oliveiras*. Relativamente à distribuição dos bens educativos, os alunos atribuem o mesmo valor de justiça à igualdade e à equidade. Avaliam as práticas dos professores como mais igualitárias do que equitativas, em contradição com a avaliação que os próprios docentes fazem do sentido da sua acção. E também pensam que algumas práticas são discriminatórias, aquelas de resulta a acentuação de diferenças que prefeririam atenuar; mas o ideal dos alunos, no que diz respeito à não discriminação, está menos distante da realidade percebida do que acontece na *Escola das Oliveiras*. Quanto à justiça como cuidar, também é menor nesta escola a diferença entre as médias da realidade e da idealidade.

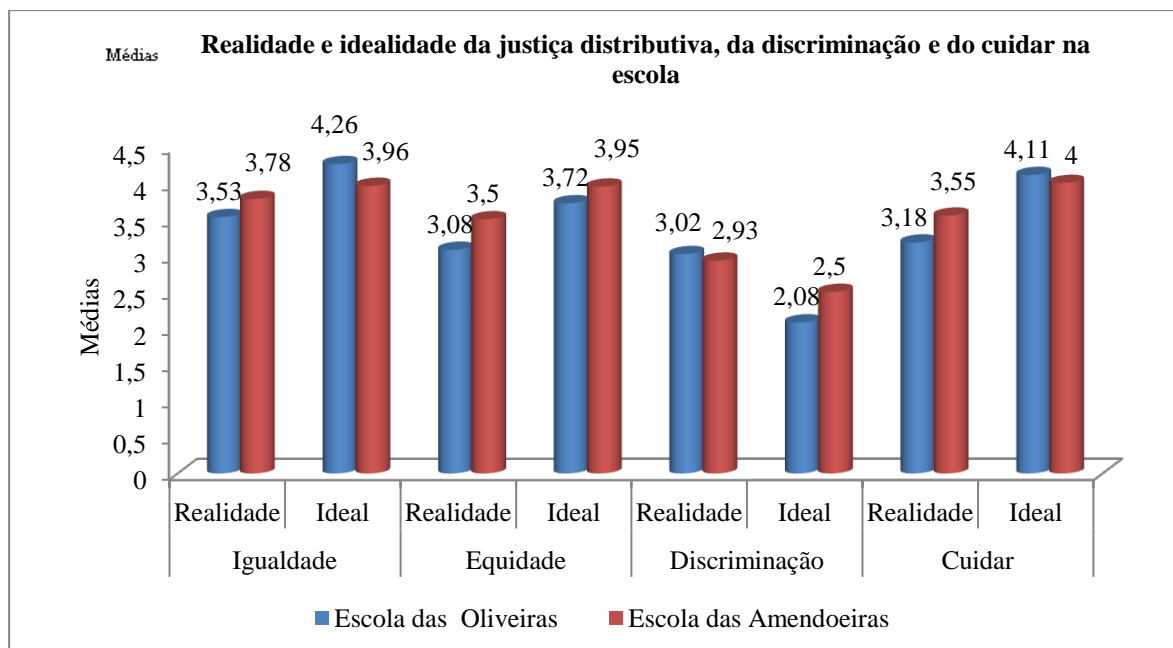


Figura 19. Médias da realidade e a idealidade da justiça distributiva, da discriminação e do cuidar na *Escola das Oliveiras* e na *Escola das Amendoeiras*.

Ideal igualitário: “Justo é os professores ajudarem todos por igual”

De acordo com os estudantes, em ambas as escolas os professores privilegiam o princípio da igualdade na distribuição dos bens educativos, isto é, no ensino, no tratamento dos alunos e na ajuda que lhes prestam. Se bem que considerem justas as práticas distributivas dos professores, os jovens idealizam como justa uma distribuição ainda mais igualitária, em particular quando se referem à forma como são tratados na escola. Como a *Figura 19* mostra, o ideal igualitário da distribuição dos bens escolares é concebido nas duas escolas como o mais justo dos ideais distributivos.

Os jovens parecem preferir a igualdade à diferenciação como princípio de justiça distributiva. Na *Escola das Amendoeiras*, a média do ideal de justiça equitativa, mais elevada do que a justiça percebida nas situações reais, é muito ligeiramente inferior à do ideal igualitário. Não existe, portanto, uma opção inequívoca por uma ou outra forma de distribuição como mais justa. Apesar disso, um ideal diferenciador sobrepõe-se aos restantes: o que reclama ajuda proporcional às necessidades de cada um. Os alunos não parecem, portanto, conceber como contraditórias as reivindicações de tratamento igualitário e de ajuda diferenciada, ajuda que inclui ser objecto do cuidar docente, no que este envolve de atenção focalizada no aluno singular. É na *Escola das Oliveiras* que esta dimensão de justiça apresenta a maior diferença entre a realidade percebida e o ideal concebido. Quer seja sob a forma de ajuda para a resolução de problemas sentidos pelos alunos, quer sob a forma

de afecto que os professores lhes manifestem, a realidade do cuidar é sempre avaliada como menos justa do que gostariam que fosse. Na *Escola das Amendoeiras*, o que os alunos idealizam globalmente como mais justo é o cuidar, se bem que a realidade do cuidar fique aquém do idealizado. A disponibilidade dos professores para ajudarem a resolver problemas dos alunos é o que estes mais valorizam.

Justiça retributiva: “O trabalho é que devia contar, muito”

A dimensão retributiva da justiça na escola diz respeito à avaliação e à classificação do aproveitamento e do comportamento dos alunos. Os alunos da *Escola das Amendoeiras* consideram que os professores são justos na retribuição em relação ao comportamento, de tal modo que a média da realidade pouco difere da média da idealidade. E a justiça ideal, neste domínio seria a retribuição que valorizasse o bom comportamento, como se este fosse a excepção à tendência dominante que seriam os comportamentos pouco correctos. Quanto à retribuição relativa ao estudo, os mesmos alunos consideram-na um pouco menos justa do que a anterior e também mais distante do ideal de justiça, como a *Figura 20 ilustra*; e este ideal consistiria, sobretudo, na valorização do tempo de estudo e do empenhamento do aluno, mais do que nos conhecimentos revelados nos testes de avaliação.

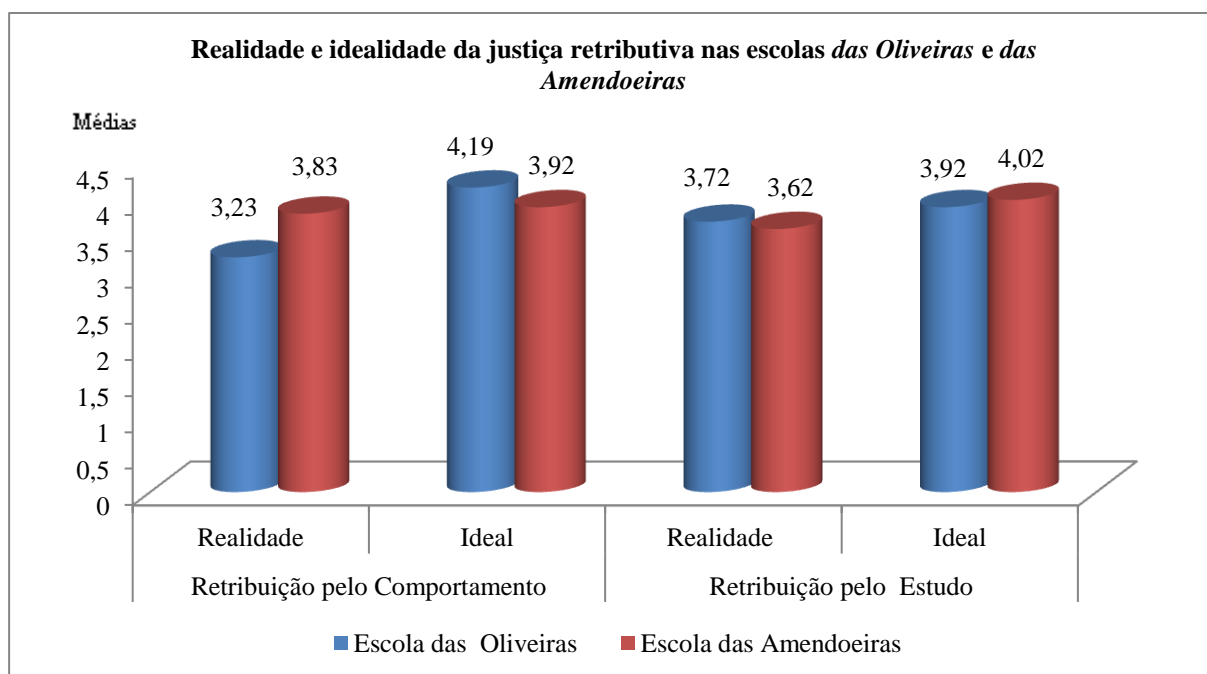


Figura 20. Médias da realidade e da idealidade da justiça retributiva na Escola das Oliveiras e na Escola das Amendoeiras.

Na *Escola das Oliveiras*, inversamente, a maior diferença entre a realidade e o ideal de justiça ocorre na retribuição do comportamento, que os alunos gostariam de ver mais penalizado nos casos de comportamentos disruptivos. Estes, sendo menos frequentes e em menor número, seriam sentidos como perturbações que a maioria dos colegas não estaria disposta a tolerar. A retribuição em relação ao estudo parece ser considerada mais justa e também mais próxima do ideal de justiça, considerando os alunos, tal como os seus colegas da *Escola das Amendoeiras*, que o mais justo seria valorizar o empenhamento e o trabalho desenvolvido, ainda que os resultados não lhes correspondessem.

Reconhecimento: “Justiça seria ouvirem mesmo o que eu estou a dizer”

Os olhares dos alunos sobre a justiça da escola e das práticas docentes incidem sobre as dimensões já analisadas — distribuição, cuidar e retribuição — e também as dimensões de reconhecimento; paralelamente à avaliação da justiça das situações reais, os jovens indicam também os seus ideais de justiça. Os direitos abrangidos pela dimensão reconhecimento são a inclusão e a participação, direitos relacionados com a ideia de pertença a uma comunidade; e o respeito, fundado na igual dignidade de todas as pessoas. Globalmente avaliadas como justas, as duas escolas parecem no entanto ser pouco justas no que se refere à participação, distanciando-se claramente do ideal de justiça. Esta distância, como se constata na *Figura 21*, é mais acentuada na *Escola das Oliveiras*, em particular para as médias relativas à participação na escola. De resto, é nesta escola que são maiores as diferenças entre as médias da realidade e as da idealidade também no que se refere à inclusão e ao respeito.

Participação. Entre a participação real e o ideal de participação existe uma diferença indicadora de que os alunos gostariam de participar mais ou mais activamente nas aulas, sobretudo apresentando sugestões para as melhorar, já que esta é uma situação que acontece raramente. Quanto à participação na escola, os alunos consideram que acontece raramente, em particular o debate sobre situações escolares sentidas como injustas. A comparação com a média da idealidade mostra que é esta dimensão da participação que mais se afasta do ideal de justiça.

Inclusão. Esta dimensão da justiça é definida pela forma como a diversidade, seja qual for a sua natureza, é acolhida, reconhecida e vivida na escola. Os resultados mostram que, embora os alunos se sintam incluídos na escola, a realidade é percebida como menos justa do que gostariam que fosse. As diferenças relativas à nacionalidade são as que encontram mais fácil aceitação; já as diferenças relativas à apresentação pessoal, isto é, à forma de vestir e ao penteado, são as de mais difícil aceitação e as que podem conduzir a

formas de segregação na escola. Com efeito, os jovens parecem considerar mais justa a inclusão das diferenças religiosas do que a das diferenças que se associam ao uso da moda. No conjunto das dimensões da justiça como reconhecimento, a inclusão é a que é percebida como mais próxima do ideal de justiça, logo seguida do respeito, indicando uma escola onde os alunos se sentem não apenas bem recebidos, mas também respeitados como pessoas.

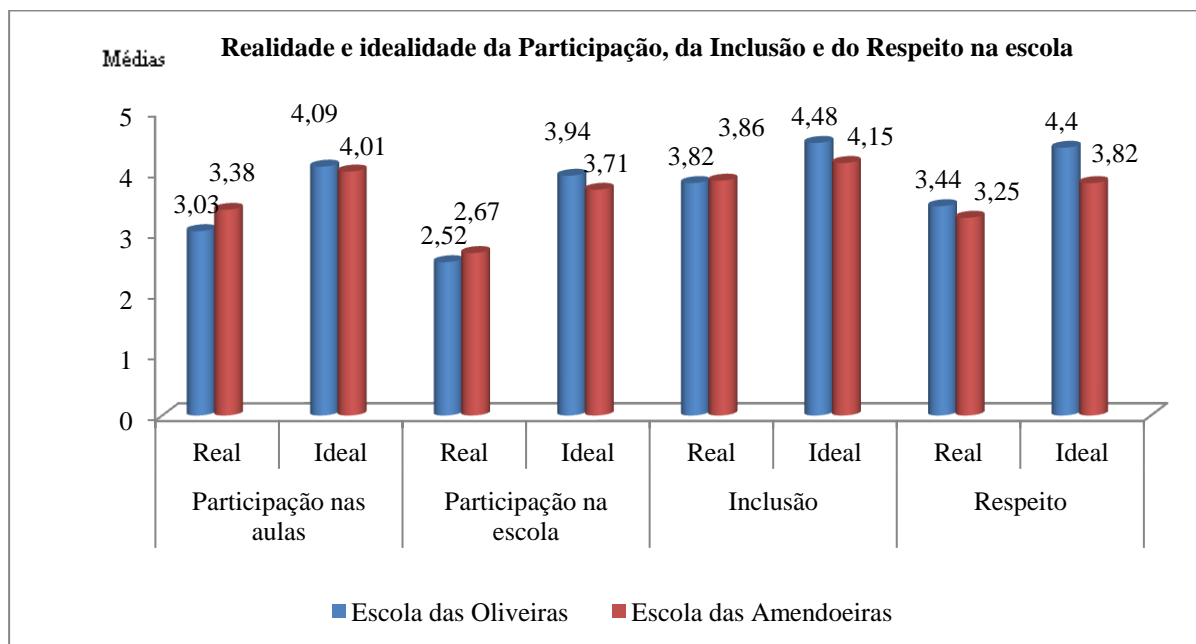


Figura 21. Médias da realidade e da idealidade da justiça como reconhecimento na *Escola das Oliveiras* e na *Escola das Amendoeiras*.

Respeito. Os alunos reconhecem que, de um modo geral, se respeitam uns aos outros e que são respeitados pelos professores, mais do que eles próprios os respeitam; a média da situação real relativa ao respeito pelos professores é a mais baixa nesta dimensão e, ao mesmo tempo, a que mais se afasta da idealidade. No entanto, o que os alunos idealizam como mais justo é a reciprocidade do respeito entre os colegas.

Discriminação: “São sempre as melhores alunas que eles puxam mais”

A situação que os alunos pensam ser mais injusta é a discriminação em função do género; no entanto, situações em que os professores mostram maior benevolência em relação aos melhores alunos são também interpretadas como injustas e estas são menos raras do que as anteriores. A forma de diferenciação negativa que os alunos parecem ver como menos injusta é a maior intransigência em relação a quem se comporta de forma incorrecta. Em ambas as escolas, os alunos pensam que as situações de discriminação acontecem algumas vezes,

principalmente sob a forma de maior benevolência do professor em relação aos melhores alunos; é considerada a menos justa, quando se compara a diferença entre a média da realidade e a da idealidade. A forma de discriminação mais tolerada, porque avaliada como menos injusta, é a maior intransigência dos professores face a alunos indisciplinados. Na *Figura 22* referem-se as médias das duas escolas relativas à discriminação. Na globalidade, a *Escola das Amendoeiras* é avaliada pelos alunos como menos discriminatória do que a *Escola das Oliveiras*, sendo menor a diferença entre as médias da realidade e as da idealidade no que diz respeito à discriminação. E pode-se questionar em que medida a diferente avaliação da justiça nas duas escolas denota práticas menos discriminatórias numa do que na outra ou em que medida denota diferente atitude crítica dos alunos. Ora os resultados parecem indicar que os alunos da *Escola das Amendoeiras* serão menos exigentes do que os seus colegas no que diz respeito ao ideal de não discriminação, admitindo como “um pouco justas” situações que os outros avaliam como “nada justas”.

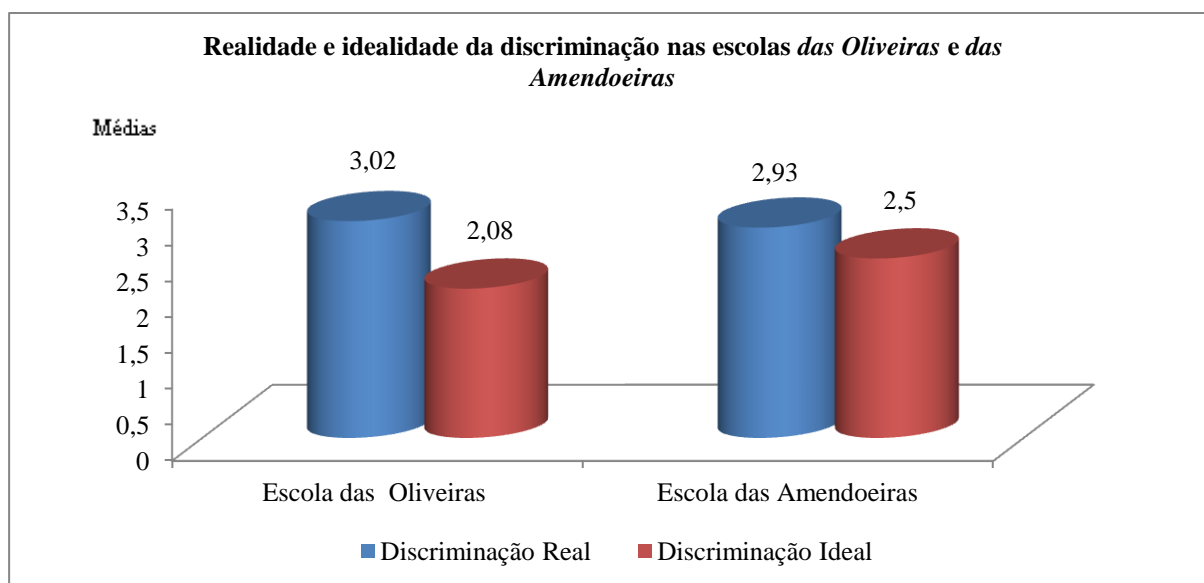


Figura 22. Médias da realidade e da idealidade da discriminação na Escola das Oliveiras e na Escola das Amendoeiras.

Em suma: entre os alunos das duas escolas são notórios diferentes interesses e concepções de justiça; na *Escola das Oliveiras*, o ideal de justiça é a igualdade, ideal que se harmoniza com a concepção de práticas justas dos professores, preferencialmente igualitárias. Na *Escola das Amendoeiras*, o primeiro interesse de justiça dos alunos é o cuidar, coincidente com a prioridade de justiça dos professores. No entanto, os alunos atribuem idêntico valor de justiça à igualdade e à equidade, enquanto os professores privilegiam práticas de diferenciação e, nessa medida, a justiça como equidade. O facto de, em ambas as escolas, os

alunos avaliarem algumas práticas e situações como discriminatórias poderá não ser alheio a esta concepção de justiça como igualdade e, consequentemente, ao entendimento da diferenciação como injusta. Os alunos da *Escola das Amendoeiras* avaliam de forma mais positiva do que os da *Escola das Oliveiras* a realidade da inclusão e da participação; estes, por sua vez, consideram-se mais respeitados e mais respeitadores do que os primeiros e o seu ideal de respeito é também mais elevado. A inclusão é o ideal de justiça que os alunos de ambas as escolas mais valorizam; em segundo lugar, os alunos da *Escola das Oliveiras* prezam o respeito, enquanto os da *Escola das Amendoeiras* consideram prioritária a participação nas aulas. Todas as médias relativas à idealidade da justiça como reconhecimento são mais elevadas na *Escola das Oliveiras*, ao mesmo tempo que todas as médias da realidade, com a excepção já referida do sentimento de respeito, são inferiores às registadas na *Escola das Amendoeiras*.

Escola das Oliveiras: Elogio da Excelência

Esta escola parece guiada por uma intenção de eficácia e eficiência que tem a sua epítome na imagem de sucesso que a acompanha e que ela pretende preservar. São dimensões da eficácia, por um lado, a *focalização nos resultados escolares* e a implementação de *medidas pedagógicas conducentes ao sucesso*. Por outro lado, a *rentabilização dos recursos humanos disponíveis* e a adopção de *medidas de carácter organizacional* dirigidas para a melhoria do nível de desempenho podem ser entendidas como condições de eficiência conducentes ao sucesso.

Na *Escola das Oliveiras*, a focalização nos resultados e no sucesso académico clarifica a orientação normativa para a eficácia. As normas enunciadas têm por objecto medidas organizacionais e pedagógicas conducentes ao sucesso, assim como a definição do ambiente educativo mais favorável a essa finalidade, que será um ambiente de rigor e de exigência, tanto em relação ao trabalho como à ordem e à disciplina na escola. O mérito individual, definido como um dos valores cultivados e a estimular nos alunos, inscreve-se nesta ideia de escola eficaz. Nesta escola, onde o prosseguimento de estudos é a finalidade da grande maioria dos estudantes e estes competem entre si pelas melhores classificações e pelo acesso aos cursos universitários socialmente mais prestigiados, a lógica dominante é a da selecção dos melhores em função dos desempenhos académicos. Por isso, em face do prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, considera o director que os alunos que não se

empenhem e não completem o percurso escolar dentro da idade legalmente prevista deverão sair desta escola, para que outros, interessados, usufruam do direito de aprender. É que, na sua perspectiva, representa um “desperdício” manter na escola pública jovens que não investem no trabalho escolar. Fundamentando o seu ponto de vista, afirma este docente:

Se isto não for mexido, eu garanto que, no 10º ano, [alunos] que tenham mais que 18 anos não os vou deixar ficar cá. Vou pô-los todos fora daqui. (...) Vou cumprir aquilo que está na lei: 18 anos ou o 12º ano. Porque eu entendo que têm o direito e a obrigação e o dever de criar condições para que aqueles que querem aprender aprendam. (...) Nós temos que rentabilizar ao máximo os poucos recursos que temos. E nós não podemos continuar a desperdiçar coisas que andámos a fazer ao longo de toda essa vida, porque fomos habituados assim — “o dinheiro nunca se acaba, haverá sempre alguém que resolve os problemas”. Isto tem que acabar ... Nós começamos todos a ter que pensar na forma de tornar menos pesado o encargo que cada escola tem (EO/Dir., pp.25-27).

Deste ponto de vista, então, a escola será tanto mais eficiente quanto melhor organizar os seus recursos de modo a rentabilizar as verbas públicas aplicadas na educação e ao mesmo tempo a corresponder, pela qualidade das práticas desenvolvidas, às expectativas de sucesso dos alunos; e tanto mais eficaz quanto estes, em situações de avaliação nacional, obtiverem os melhores resultados.

Esta intenção de eficácia converge com orientações da União Europeia e da OCDE para a educação, às quais o discurso político nacional e a legislação que lhe dá expressão normativa se vêm conformando. E tanto o discurso como a legislação denotam a influência das tendências e das exigências que estudos comparativos, como o PISA, transportam. O relatório *Education at a glance* (2010), por exemplo, insiste na adaptação da educação às exigências do “progresso económico e social” e na necessidade de maior eficácia e eficiência dos sistemas educativos em nome do “rigor orçamental”. Daí que se advogue a prestação de contas, a avaliação das escolas e dos professores, dentro duma óptica concorrencial justificada pelo direito que terão as famílias de conhecer a “performatividade” da escola que os seus filhos frequentam. Isto mesmo é afirmado pelo representante dos pais no conselho pedagógico da *Escola das Oliveiras*: os professores “precisam de se sujeitar a aferição” e “o ensino deve ser avaliado livre de questões políticas, sindicais e corporativas” (Rep. pais, CP2). O representante dos pais adota assim as recomendações do Ministério da Educação que vão no sentido da melhoria dos resultados pela via da tecnicização do ensino. Subjaz a estas recomendações a ideia de que, para ser eficaz, o ensino deverá de ser ideológica e politicamente neutro — ideia que, por sua vez, transporta uma carga política e ideológica evidente e não neutra.

As discrepâncias entre escolas tornam-se portanto “naturais”: de um lado, as que trabalham para os bons resultados e para o sucesso, seleccionando os melhores estudantes ou, pelo menos, os que melhor se conformem à lógica da “performatividade” e do mérito; de outro, as que recebem os excluídos das primeiras, isto é, os alunos que revelam menos interesse pelas aprendizagens escolares e comportamento menos adequado. Para estes, existem as vias curriculares alternativas, profissionalizantes ou não, destinadas a evitar o abandono escolar e a minorar o insucesso. A igualdade de oportunidades, enquanto princípio de justiça que se encontra na raiz da escola pública e de massas, no sentido de garantir a universalidade do acesso à educação, não procura portanto a igualdade de resultados, aliás incompatível com a competição selectiva do mercado. Daí que, no que aos resultados concerne, o mérito seja o princípio de justiça invocado e sejam, por isso, vistas como justas as desigualdades atribuídas às diferenças de capacidades, de trabalho, de empenhamento dos alunos (Estêvão, 2002; Dubet & Duru-Bellat, 2004).

Construção do *Ethos* escolar: “temos que ser mais rigorosos e mais exigentes naquilo que os nossos jovens têm que dar na escola”

Os documentos orientadores enfatizam a importância das características ambientais e da sua influência positiva nos resultados dos alunos e da escola e reflectem uma preocupação organizacional com aquilo que alguns investigadores denominam a “filosofia ou atmosfera” (Donnelly, 2000) da organização que, neste caso, é a escola. Na *Escola das Oliveiras*, a caracterização do ambiente educativo mais favorável à construção do sucesso e dos bons resultados realça, em primeiro lugar, a importância do *rigor* e da *exigência* no trabalho escolar desde o início da escolaridade. A criação de uma espécie de código formal de convivência institucional focalizado no desenvolvimento do civismo, do qual constam normas relativas à linguagem, ao comportamento e à apresentação pessoal constitui outra dimensão do ambiente educativo. Em segundo lugar, este ambiente define-se pelo *compromisso reflexivo* dos professores com a prática educativa, pela afirmação da *autoridade profissional*. Finalmente, é sublinhada a necessidade de reforçar a *colaboração com as famílias*, no sentido da coordenação do trabalho educativo em prol do bem dos alunos.

A relevância atribuída ao ambiente educativo da escola encontra apoio em diversos estudos realizados sobretudo nas décadas de 80 e 90 do século passado (Rutter, 1983; Rutter *et alii*, 1979; Purkey & Smith, 1983; Janosz, Georges & Parent, 1998). Estes últimos autores sublinham a complexidade do conceito de ambiente educativo, que julgam resultar da articulação de várias dimensões: relacional, educativa, segurança, justiça e pertença. É a

congruência entre estas dimensões, pensam os autores, que torna o ambiente “positivo” e favorável ao envolvimento dos alunos, proporcionando um sentimento de bem-estar; que lhes evidencia o compromisso da escola com o sucesso e com uma “boa educação”; que, enfim, lhes permite compreender o valor da escolarização e confere sentido às aprendizagens realizadas. No entanto, o ambiente só por si não será determinante nem do sucesso nem dos comportamentos dos alunos, que serão mais influenciados pelas características pessoais, por um lado, e pela qualidade das práticas educativas, por outro (Janosz *et alii*, 1998). Os autores sustentam ainda, apoiados num estudo de Rumberger (1995) que são sobretudo os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e de comportamento os que mais beneficiam de um bom ambiente educativo e de práticas educativas de qualidade.

Do conceito de *ethos*, que emerge da conjugação das qualidades ambientais da escola com as características e atitudes dos seus membros, podem se feitas leituras distintas: uma leitura, de pendor objectivista, incide sobre as dinâmicas interaccionais, os procedimentos e a estrutura da organização escolar; a outra, predominantemente interpretativa, visa a compreensão da subjectividade inerente às crenças e aos valores implícitos nas prática e nas interações. A perspectiva objectivista entende o *ethos* como o conjunto de prescrições que regulam as práticas da escola enquanto organização, adaptável aos objectivos a atingir como, por exemplo, a melhoria dos resultados dos alunos ou o controlo da indisciplina. Segundo este ponto de vista, o *ethos* é sobretudo a expressão da vontade da liderança escolar e é o meio pelo qual os seus membros são estimulados a agirem em conformidade com o que é considerado correcto (Torrington & Weightman, 1989).

A leitura interpretativa enraíza o *ethos* nas interações que ocorrem entre os membros da comunidade escolar e nas interpretações de que são objecto. Assume que as práticas de ensino e de aprendizagem, os comportamentos dos sujeitos em interacção, as relações de poder, as lógicas deliberativas e comunicacionais, cujas significações são socialmente construídas em cada escola, concorrem para a emergência de uma identidade e de um *ethos* escolares específicos, encorajadores do sucesso dos alunos; diversos investigadores (Rutter *et alii.*, 1987; Deakin-Crick, 2002; Murray, 2002) associam-nos ao desenvolvimento de um sentido de coesão social e de pertença a um lugar, reforçado por valores e práticas que se supõem partilhados: liderança, respeito e reconhecimento mútuos; cuidado e confiança, participação e responsabilização dos alunos, trabalho em equipa.

Dominância da participação e do mérito

A *Escola das Oliveiras* postula o mérito não apenas como critério de selecção dos alunos mas também como um valor a cultivar. Neste sentido, o mérito é um conceito complexo e bidimensional: “académico”, que inclui valores de trabalho, empenhamento e excelência; e “cívico”, conotado com uma cidadania solidária e humanitária. Quanto à participação: considerada do ponto de vista axiológico, ela representa um ideal de inclusividade cuja objectivação é um projecto de trabalho no qual, aparentemente, se insiste tanto mais quanto menos parece realizado. Na verdade, a participação dos alunos nas deliberações da escola é sobretudo formal, pela via da representatividade que a legislação prevê. A escola não parece cultivar formas deliberativas de participação que envolvam os alunos na elaboração das normas, embora estes possam tomar posição sobre as mesmas, seja no conselho pedagógico seja no conselho de escola, órgãos em que estão representados. A participação é entendida, acima de tudo, como envolvimento dos alunos em actividades da escola, como contributo para o fortalecimento do sentimento de pertença à comunidade escolar e de identificação com ela. No entanto, a participação dos estudantes em actividades de representação externa da escola é objecto de selecção meritocrática, critério que origina sentimentos de discriminação entre os estudantes preteridos e a crítica de vários professores, que o consideram pouco democrático (CP2). A participação como valor, em relação aos professores, tem o seu fundamento na ideia de democraticidade das deliberações e decisões escolares; dirigida aos encarregados de educação, fundamenta-se na ideia de co-responsabilização pela educação dos jovens.

A inclusão é outro dos valores que concorrem para a caracterização do *ethos* escolar, ainda que seja pensada, nesta escola, em relação a alunos que apresentam necessidades educativas especiais, numa interpretação restritiva inspirada na declaração de Salamanca de 1994. Esta declaração preconiza a educação dos referidos alunos nas escolas regulares, as quais devem adequar-se-lhes “através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca, ponto 2). Um entendimento mais abrangente do conceito de inclusão, como o que é sugerido por Ainscow (2005) no sentido da integração escolar de alunos muito diversos a fim de prevenir a exclusão escolar e social, parece não ser necessário nesta escola, dada a origem social dos alunos e o investimento das famílias numa educação conducente ao ensino superior.

Em suma, a *Escola das Oliveiras* cultiva uma imagem de excelência que se evidencia nos resultados académicos e no sucesso dos alunos; que desenvolve um *ethos* do qual o rigor e a exigência do trabalho académico e a reflexividade dos professores são as características

mais relevantes; que elege como valores dominantes o mérito e a participação de todos na construção de uma “casa” que seja reconhecida e respeitada pela qualidade do trabalho realizado.

Escola das Amendoeiras: Missão Salvífica?

A orientação normativa da *Escola das Amendoeiras* para a integração de alunos que, por razões várias, não encontram lugar noutros estabelecimentos de ensino ou são deles excluídos prefigura a acção de uma escola que se define como inclusiva. Como esclarece o Director, a inclusão representa a assunção pela escola do dever de “tentar salvá-los da delinquência”, de evitar que “sejam condenados” à exclusão social (Dir., p. 2). Os documentos orientadores da escola, especificamente o mais recente Projecto Educativo (2014), caracterizam-na como escola “de inclusão e tolerância” que desenvolve “estratégias inclusivas e indutoras de uma verdadeira educação para a cidadania e para a participação democrática”, vocacionada para a “inclusão social e profissional dos jovens” (PE, pp.5-6) — reiterando o que o anterior Projecto, de 2009, já afirmava. Em face da diversidade da sua população estudantil, esta escola procura implementar medidas pedagógicas e organizacionais capazes de proporcionar a todos os alunos as condições de aprendizagem que considera adequadas, entre as quais percursos curriculares diferenciados. Ora, se é certo que esta é uma escola integradora e axiologicamente comprometida com a “integração” (PE, 2014, p.6), pode no entanto questionar-se em que medida é realmente inclusiva. Este questionamento afigura-se justificado não só pela aparente sobreposição, nos documentos analisados, dos conceitos de inclusão e integração, mas também pela própria equivocidade do conceito de inclusão, que admite leituras de abrangência variável. Inclusão tanto designa a educação escolar integrada de alunos com necessidades educativas especiais como o ideal de educação enquanto direito humano universal, sendo este o sentido mais lato do conceito (Ainscow, Booth & Dayson, 2006). Ora é este sentido lato que fundamenta todas as leituras mais restritas do conceito e que justifica a distinção entre integração e inclusão propriamente dita. A ideia de inclusão escolar supõe a escola organizada como comunidade educativa assente no reconhecimento da diversidade como ponto de partida inevitável e estimável (Freire, 2008), na qual todos os alunos possam realizar aprendizagens significativas e valorizadoras. Por isso, pensa esta autora, a opção por currículos alternativos para alunos que revelam maiores dificuldades na escola não será, do ponto de vista da inclusão, a que melhor realiza a justiça. É que,

constituindo os currículos alternativos percursos de aprendizagem mais simplificados do que os do currículo normal, menor é o desafio que representam para os alunos e menor o estímulo ao desenvolvimento de competências fundamentais.

Construção do *ethos* escolar: “Eu entendo que a escola deve ser um mosteiro”

Esta perspectiva do Director, que entende o alcance da acção mosteiral como ensino, resolução de problemas sociais e promoção do cidadão, objectiva-se em algumas das opções organizacionais e pedagógicas da escola. Em primeiro lugar, a afirmação da inclusão como lema da escola e sua função capital, dadas as circunstâncias específicas do contexto e dos alunos que recebe. Enquanto conceito complexo, a inclusão é multidimensional, como a *Figura 3* (p. 272) ilustra; envolve tolerância em relação às diferenças e assunção da ajuda aos alunos mais carenciados economicamente, por um lado; por outro, exige um trabalho sistemático de controlo do absentismo e de prevenção do abandono escolar. Em prol da inclusão, a escola desenvolve um programa de *acção* e de *serviços sociais* ao qual atribui a maior relevância, programa que inclui apoios diversificados de acordo com as necessidades manifestadas e parcerias com instituições locais de solidariedade e com empresas, visando a prevenção da criminalidade, a inserção social dos jovens e a melhoria das suas possibilidades de vida pela via da formação profissional. A realização de *eventos recreativos e comemorativos* procura estimular o sentido de pertença à escola, envolvendo as famílias na educação e na vida escolar dos jovens. Esta vertente social-assistencial manifesta-se também pelo fornecimento de ajuda alimentar e económica aos alunos mais carenciados, pela educação axiológica e cívica e pela substituição dos pais em casos de necessário acompanhamento dos alunos; corresponde à convicção de que é dever da escola prevenir a delinquência, a criminalidade e a exclusão social pela via da inclusão escolar, do cuidar pessoal e da formação profissional.

A *Escola das Amendoeiras* considera ter por missão a promoção do sucesso pessoal e profissional dos alunos e, para isso, põe em acção *definições curriculares específicas*, que contemplam adaptação, flexibilização e diversificação de percursos escolares. Nesta escola o sucesso é, para muitos jovens, a obtenção duma habilitação de natureza profissional e o acesso a uma profissão especializada, aumentando-lhes as expectativas de melhores condições de vida; para outros, em menor número, será o acesso à universidade e a obtenção dum grau académico superior. Os documentos orientadores preconizam a valorização do trabalho como condição do sucesso pessoal e profissional, ao mesmo tempo que recomendam o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem de excelência.

Disciplina e civismo: “Nós também temos de ser duros e repressivos, ou não há clima de aprendizagem”

O ambiente educativo mais favorável à inclusão parece ser o que realiza o *controle cuidadoso da indisciplina e da violência* na escola e um investimento continuado no ensino de *normas e práticas de civilidade*. Para tal, espera-se dos professores que afirmem a sua autoridade perante os alunos e que a exerçam de forma rigorosa e inequívoca; que cultivem a *reflexividade*, centrada na procura de estratégias pedagógicas e disciplinares comuns; que encorajem o envolvimento e a *cooperação das famílias* para a habituação dos alunos à vida segundo regras e que definam e adoptem critérios de avaliação coerentes em todas as disciplinas. A preocupação com o bem-estar e a segurança, que reclama a prevenção da indisciplina e a erradicação da violência dentro da escola, está de acordo com estudos já referidos acerca da importância do ambiente educativo e da influência que este exerce sobre o sucesso e o comportamento dos alunos. No caso particular desta escola, situada num meio desfavorecido, os alunos seriam então particularmente sensíveis às qualidades do ambiente e influenciados pelo seu efeito moderador. A acção social da escola e, mais ainda, o controlo da indisciplina são as dimensões que merecem maior atenção normativa. Assim se transmite a imagem de uma escola que parece trabalhar, prioritariamente, para a inclusão e para a integração escolar e social e sugerindo a ideia de que estas são vistas como condições prévias ao desenvolvimento do trabalho académico.

Dominância da diversidade e da participação

A *diversidade* é um dos valores que a escola destaca; frequentada por alunos provenientes de diversas etnias, nacionalidades e culturas, a *Escola das Amendoeiras* assume-se naturalmente como escola de integração que cultiva o valor formativo da diversidade e da pluralidade. Elas são, portanto, valores a cultivar. No entanto, pondera o Director, “é imperativo” que os alunos se adaptem à cultura e às normas da escola e, a partir destas, às regras da sociedade. Por isso a escola insiste na relevância da aprendizagem da *cidadania*, pensada como modelo de convivência e de formação pessoal e social dos jovens. O *mérito*, conquanto seja o valor menos mencionado, é referido como qualidade a estimular nos alunos; e porque são em número reduzido os que se destacam pelos desempenhos académicos, a escola realça o seu valor, também como forma de emulação para outros estudantes.

A *participação* representa um modo ideal de relacionamento com a escola — dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação — aparentemente distante da realidade que aí é vivida. Ao sublinharem a relevância da participação dos alunos e dos

encarregados de educação, em conformidade com o que a lei preconiza, os documentos apresentam-na como formas de envolvimento na escola e de vinculação a projectos que estimulem o interesse dos jovens pelo trabalho escolar. Quanto à participação dos professores, ela é requerida aquando da elaboração de regulamentos da escola e de deliberações e decisões de natureza pedagógica, além da que é necessária para planeamento e operacionalização das actividades lectivas.

Síntese

Enquanto a *Escola das Oliveiras* privilegia o sucesso dos alunos medido pelos resultados académicos, a *Escola das Amendoeiras* privilegia a inclusão e a acção social que a promove, intervindo sobretudo na formação pessoal e social dos alunos, no desenvolvimento da convivialidade e da normatividade, como condições prévias à aprendizagem de conteúdos curriculares específicos. Embora não possam ser ignoradas as referências desta escola ao sucesso dos alunos, o seu foco é distinto do que é considerado na primeira, sendo aqui avaliado, antes de mais, pela profissionalização e pela empregabilidade, como alternativas à marginalidade e à delinquência.

Na *Escola das Oliveiras*, a inclusão é considerada em conformidade com a legislação e visa principalmente os alunos com necessidades educativas especiais, mas não parece ganhar um conteúdo objectivo que vá além do que a lei consigna. Na *Escola das Amendoeiras*, contudo, a relevância da inclusão é tal que este valor aparece como um tema complexo, cuja compreensão requer várias dimensões de análise. A inclusão fundamenta as opções organizacionais e curriculares da escola, pensadas como a resposta mais adequada às necessidades dos alunos que a frequentam. Daí, a preocupação com iniciativas de acção e apoio social e com a procura de parcerias com instituições locais diversas, objectivando o valor inclusão num sentido que ultrapassa o previsto na lei.

Em ambas as escolas são notórias intenções e finalidades de justiça, que não são todavia coincidentes. À dominância que a justiça igualitária parece ganhar na *Escola das Oliveiras*, e à preocupação em garantir a todos os alunos as melhores oportunidades que o mérito individual possa valorizar, contrapõe-se, na *Escola das Amendoeiras*, a maior relevância duma justiça equitativa e contextualizada. Este entendimento duma justiça adaptada à circunstancialidade dos sujeitos, com particular ênfase para o cuidar, corresponde à missão social assumida pela escola.

As dinâmicas e tensões entre os “mundos” da justiça escolar originam diferentes imagens de escola e diferentes *ethos*. Na *Escola das Oliveiras* é dominante um *ethos* de

sucesso e de excelência, assente no valor do mérito académico e pessoal; na *Escola das Amendoeiras*, predomina um *ethos* de inclusão e de cuidar, assente no valor formativo das regras e na atenção às necessidades pessoais.

CONCLUSÕES

A caracterização da Escola *das Oliveiras* e da Escola *das Amendoeiras*, sob o ponto de vista dos significados de justiça denotados pela acção e pelo discurso de quem nelas aprende e ensina conduziu a respostas complexas ao problema investigado neste estudo, a saber, em que medida professores e alunos de escolas implantadas em meios social, cultural e economicamente contrastantes desenvolvem práticas, interações e concepções de justiça distintas e quais as significações dessas diferenças. Identificados os temas dominantes nos documentos orientadores das escolas e no discurso dos seus professores e alunos foi possível encontrar linhas de resposta às questões que conduziram o estudo. E estas linhas de resposta, por sua vez, tendo conduzido à caracterização das justiças dominantes em cada escola, concorreram para a dilucidação do problema que presidiu a esta investigação. Neste capítulo discutem-se os resultados, dos quais se inferem as concepções de justiça dominantes em cada escola. Estas concepções são lidas à luz do quadro conceptual do presente estudo, elaborado a partir da literatura empírica e das teorizações de justiça consideradas referenciais para a clarificação do problema de investigação. Um olhar autocrítico identifica as principais limitações do estudo, a partir das quais se sugerem linha de investigação que possam contribuir para um aprofundamento da problemática estudada.

Que justiças são, então, experienciadas e idealizadas nas escolas das *Oliveiras* e das *Amendoeiras*? Os resultados apresentados evidenciam a multidimensionalidade da justiça envolvida na educação escolar e, conseqüentemente, a “pluralidade de princípios de justiça” (Walzer, 1999) que hoje coexistem na escola, justificáveis no contexto de “mundos” diversos e muitas vezes incomensuráveis (Boltanski & Thévenot, 1991; Derouet, 2000; Estêvão, 2002). Esta pluralidade foi notória nas normas enunciadas pelos documentos reguladores de cada uma das escolas, nas concepções de justiça dos seus docentes e discentes e nas práticas observadas, lectivas e não lectivas, cujos sujeitos são alunos e professores.

Labirintos da justiça escolar: que caminhos?

É assim que a metáfora do labirinto, sugerida no primeiro capítulo, pode agora ser lida a uma luz mais clara. Os caminhos da justiça na escola não são lineares; têm obstáculos, meandros e bifurcações. Numa das escolas, aparentemente, o labirinto parece mais simples e a saída, por isso, mais facilmente alcançável; é o caso da Escola *das Oliveiras*, cujo *telos* educativo se afigura consensual: o sucesso dos alunos, os desempenhos que dão à escola a visibilidade e

respeitabilidade de que o seu Director se orgulha e que pretende cultivar, que é também o que os pais pretendem, assim como os próprios alunos. A homogeneidade cultural da comunidade escolar poderá ter facilitado o consenso e a aceitação de uma lógica dominante que, sem impedir a manifestação do dissenso, o contém dentro de limites que não põem em causa o prosseguimento do trabalho. A justiça que sobreleva na *Escola das Oliveiras* consagra o mérito como princípio, possível origem de bifurcações no labirinto. Com efeito, a justiça meritocrática, ainda que percorra o caminho da selectividade, não deixa de ser conciliável com uma certa concepção de igualdade, a igualdade meritocrática de oportunidades. Alguns autores sustentam que, apesar de limitada, esta concepção de justiça escolar é defensável (Dubet & Duru-Bellat, 2004) e mergulha raízes na própria natureza das sociedades democráticas, nas quais é postulada a igualdade entre as pessoas. No entanto, o conteúdo da igualdade não deixa de ser questionável, dado o facto óbvio de as pessoas serem realmente diferentes e desejarem sê-lo, pelo menos do ponto de vista identitário. Significa, então, que enquanto algumas desigualdades são incompatíveis com os princípios da democracia contemporânea, outras são toleradas e outras, ainda, cultivadas.

No campo da educação, o princípio da igualdade de oportunidades, ao garantir a universalidade do acesso ao sistema de ensino em condições iguais e de acordo com as mesmas regras, representa a intenção de que a origem social dos alunos não dite o caminho do sucesso escolar. Sendo o seu fundamento a igualdade formal de direitos constitucionalmente reconhecidos, este princípio é compatível com diferenças individuais de aptidões e capacidades; o desigual sucesso dos alunos será então justificado pela desigualdade de aptidões individuais e apenas estas são admitidas como razões legítimas. Considerando que é pelo mérito e pelo esforço pessoal que os alunos se distinguem, a escola justifica a sua crença na imparcialidade dos juízos que emite.

Estaria aqui uma possível saída do labirinto; mas podem surgir obstáculos: por exemplo, como evitar que o mérito, justificação própria da justiça retributiva, “contamine” o ideal igualitário dos alunos que remete para o paradigma do reconhecimento e, portanto, para outra esfera de justiça? Como evitar a proliferação de sentimentos de discriminação? A equidade seria uma solução, e os professores, nesta escola, advogam maioritariamente a adopção de práticas de equidade; de acordo com um docente,

A escola tem a obrigação de dar um pouco mais de atenção aos alunos que não a têm em casa, que não têm os meios em casa que outros têm, portanto deve ter um papel equilibrante, ajudá-los em função das suas necessidades (Zita, p.5).

Os alunos, porém, não manifestam grande apreço por medidas de diferenciação, preferindo a igualdade. Um dos alunos afirma a propósito: “penso que os professores devem tratar todos da mesma forma, porque somos todos alunos, somos todos iguais, temos todos as mesmas obrigações” (Francisco, p.6). Apesar destes meandros da justiça na *Escola das Oliveiras*, que as citações transcritas ilustram, os caminhos do labirinto parecem ser percorridos sem grandes obstáculos.

Na *Escola das Amendoeiras*, o labirinto apresenta-se mais complexo e a saída ameaçada por obstáculos de ordem diversa. Em primeiro lugar, o conflito que se desenha no duplo mandato político da escola, o social focalizado na inclusão, e o de eficácia, focalizado nos resultados e no sucesso. Esta dualidade, assumida no projecto educativo, reflecte-se ambigualmente nas opções curriculares e nas finalidades educativas, não sendo nítida a fronteira entre diferenciação e discriminação. O agrupamento dos alunos por nível de conhecimentos e pelo comportamento denota a referida ambiguidade; se, por um lado, permite a adopção de estratégias pedagógicas específicas, por outro não deixa de marcar diferenças que alunos e professores podem sentir como discriminatórias. Um segundo obstáculo advém da diversidade da comunidade escolar e da pluralidade de funções e responsabilidades atribuídas à escola, das quais a formação académica dos alunos não parece constituir a primeira prioridade. Com efeito, muitos pais parecem delegar na escola a tarefa de educar, e principalmente, de cuidar e de satisfazer necessidades básicas de alimentação, saúde ou vestuário. Uma docente refere, a propósito, a seguinte ocorrência:

Alguns pais acham que a escola lhes tem que dar tudo; ainda no outro dia, houve um pai que chegou aí, trazia um filho, tinha acabado de trazer o filho lá de fora, vinha pô-lo aqui: que “a escola tinha que lhe pagar os estudos”, com estes termos. Não gosto de facto que as coisas sejam consideradas assim (Sónia, pp.20-21).

Para muitos alunos, a escola parece ser, primeiramente, um lugar de acolhimento, de convivialidade e lazer; refere uma professora: “os alunos estão aqui na escola, é mais uma maneira de conviverem uns com os outros; e, portanto, desde que consigam estar aqui com os amigos e façam o seu convívio e conversem e joguem, para eles chega” (Inês, p. 17).

No discurso docente, estas características culturais da comunidade constituem um forte constrangimento da justiça da escola. E é natural que assim seja, uma vez que os códigos linguísticos, cívicos e culturais são diversos e a comunicação é dificultada pelas diferentes lógicas argumentativas. A democraticidade da escola é posta à prova quando diferentes comunidades culturais reivindicam iguais direitos de participação e de afirmação identitária. Ora, sendo a educação escolar predominantemente conformadora e integradora, a hegemonia

dos códigos culturais da escola e dos seus referenciais axiológicos é sentida por muitos alunos como desrespeito e menorização; como exemplifica uma docente,

Uma aluna ou um aluno que não é português, queixam-se muito disso, do professor lhe dizer por exemplo “*isso não se diz assim, vai lá para a tua terra a falar assim*” ou “*isso aqui não é assim, é lá no Brasil ou é lá em África*”. Acho que realmente eles são muito sensíveis a isso (Telma, p.3).

Os caminhos do labirinto, na *Escola das Amendoeiras*, afiguram-se portanto, além de complexos, contraditórios, dada a ambiguidade das finalidades educativas da escola: por um lado, o primado do cuidar e da integração dos alunos pela via da diversificação curricular; por outro, a procura do sucesso. Alguns alunos mostram-se sensíveis a esta ambiguidade, em relação à qual se posicionam criticamente, como é o caso de Rita:

Acho que aqui nesta escola o mais importante é as pessoas, de seguida é que vem, de seguida, mas que era o principal, as notas e essas coisas todas, o bom aproveitamento. Se calhar eles tentam resolver tudo, todos os problemas (Rita, p. 15).

E se no labirinto apenas existe uma saída, então esta ambivalência não parece conduzir até lá. Se a escola privilegiar a justiça como cuidar, que se apresenta dominante tanto para os professores como para os alunos, o entendimento do cuidar no sentido extremo da prestação de cuidados assistenciais pode comprometer um cuidar mais emancipador dos alunos, conflituando com a dimensão do reconhecimento. Se privilegiar a diferenciação, são os ideais igualitários dos alunos que são afrontados e o sentimento de discriminação emerge. A própria diferenciação curricular pode conduzir perversamente à desigualdade de oportunidades, se não de sucesso escolar, pelo menos de acesso ao emprego e ao prosseguimento de estudos.

As justiças na Escola das Oliveiras e na Escola das Amendoeiras: os Caminhos dos Labirintos?

Perante a diversidade e a heterogeneidade das actuais populações escolares, como realizam as escolas a exigência da justiça inerente ao direito à educação? Como conciliam os diferentes mandatos que lhes são atribuídos e que remetem para diferentes mundos de justiça? A reflexão dos professores respondentes sobre as práticas docentes, as solicitações a que dão resposta e as implicações de justiça daí decorrentes, tendo em conta o impacto dos contextos político, económico e social sobre a escola, põe em evidência o entendimento que possuem da profissionalidade docente. Do mesmo modo, o questionamento dos princípios e finalidades da

educação, das relações da escola com a tutela e com as comunidades que servem, fez emergir as suas concepções de justiça educativa e escolar.

Justiça como igualdade

A igualdade enquanto ideal de justiça pode ser pensada segundo diferentes paradigmas teóricos; referida ao paradigma distributivo, significa a distribuição igualitária do que é objecto de partilha; referido ao paradigma de reconhecimento, significa que todos têm o direito igual de serem respeitados e reconhecidos na sua individualidade. Sendo a igualdade um conceito que denota uma comparação, é o objecto dessa comparação que importa identificar e é esse objecto que remete para o respectivo paradigma de justiça.

A igualdade segundo os professores

No discurso dos professores respondentes, as referências à justiça igualitária na escola significam, em primeiro lugar, a igualdade dos alunos enquanto sujeitos de direitos e de liberdades. Reflectem a apropriação da legislação tal como a Constituição determina e a legislação educacional reflecte. Parece ser neste sentido que é afirmada a igualdade de todos na escola, independentemente das diferenças individuais e, defendido o tratamento igualitário dos alunos. Tanto na *Escola das Oliveiras* como na das *Amendoeiras* mais de metade dos professores respondentes advoga o tratamento igual de todos os alunos, colocando-os “no mesmo patamar”, independentemente do desempenho escolar ou da origem social. Contudo, é questionável em que medida esta igualdade ganhará conteúdo objectivo, que se traduza, por exemplo, no desenvolvimento de iguais capacidades, no sentido pensado por Amartya Sen (2010), de autonomização, e de crescimento pessoal e social; ou em iguais possibilidades de auto-realização e reconhecimento gratificantes, como pretende Axel Honneth (2002).

Em segundo lugar, a justiça igualitária é concebida como igualdade de oportunidades e alguns respondentes pensam que esta igualdade implica que os alunos sejam ensinados de forma igual e avaliados segundo critérios iguais; por igualdade de ensino parecem entender aquele que é pensado para o “aluno médio”, isto é, para uma abstracção. Perante um ensino igual para todos, as possibilidades de sucesso de cada aluno dependeriam sobretudo da distribuição natural do talento e das capacidades. É certo que os professores sabem há muito, e os respondentes não deixam de o referir, que os dons naturais são apenas um dos factores do sucesso e que o contexto familiar e social dos alunos e o meio de implantação da escola influenciam positiva ou negativamente as capacidades naturais. A igualdade de oportunidades não implica, pois, a igualdade de resultados, nem mesmo a igualdade de aprendizagens ou de

desenvolvimento de capacidades, razão pela qual a escola igualitária facilmente reproduz a desigualdade social e se torna, ou permanece, ela mesma desigual; e assim a igualdade formal conviverá com a desigualdade real que o formalismo do conceito de igualdade de oportunidades inevitavelmente produz.

A relevância da justiça igualitária é então reportada ao paradigma do reconhecimento, mais do que ao paradigma distributivo. Quer isto dizer que a igualdade de tratamento é pensada como o igual respeito devido a todos e às suas diferenças identitárias, correspondendo assim a uma intenção dignificadora da pessoa. Mas que a assunção das diferenças e das necessidades como critérios para a justa distribuição dos bens implica uma justiça não igualitária e sim equitativa.

As práticas e os ideais da justiça igualitária parecem ser mais relevantes para os professores respondentes da *Escola das Oliveiras* do que para os da *Escola das Amendoeiras*; em ambas as escolas, contudo, as práticas de diferenciação e os argumentos que as justificam indicam a dominância da justiça equitativa, sendo esta dominância mais evidente na *Escola das Amendoeiras*. À prevalência das intenções de equidade dos professores, que a análise identificou nas duas escolas, não será alheia a normatividade emergente da legislação educacional, orientada para a atenção à singularidade do aluno e às suas características pessoais e estilos de aprendizagem.

A igualdade segundo os alunos

A distribuição igualitária é, para os alunos das duas escolas, a que melhor corresponde ao seu ideal de justiça. Na *Escola das Oliveiras*, o ideal de justiça igualitária é claramente o que os alunos privilegiam; na *Escola das Amendoeiras*, o ideal distributivo é ambivalente, com uma vantagem muito reduzida para a igualdade. A preferência dos alunos pela igualdade está em sintonia com os resultados de diversos estudos acerca das concepções de justiça dos estudantes (Thorkildsen, 1989; Dubet, 1999, 2009; Caillet, 2009). Considera Dubet que o facto de os alunos prezarem sobretudo a justiça igualitária resulta de não terem ainda distinguido os vários princípios de justiça.

Não há convergência entre alunos e professores quando se comparam as percepções dos alunos sobre a natureza igualitária ou equitativa da acção da escola e das práticas dos docentes com os pontos de vista destes. Na *Escola das Oliveiras* constata-se uma curiosa discrepância: os alunos consideram a acção da escola e as práticas dos professores mais igualitárias do que equitativas, contrariando assim a avaliação dos docentes sobre as próprias práticas, bem como as medidas pedagógicas enunciadas nos documentos orientadores, como a diferenciação

pedagógica e apoios específicos para alunos com dificuldades. Esta discrepância poderá dever-se, por um lado, à incapacidade, resultante da idade, de distinguirem as diversas dimensões de justiça (Dubet (1999)). Por outro lado, apenas em algumas das aulas observadas pela investigadora os professores diversificaram materiais procurando ir ao encontro do interesse ou das preferências dos alunos. Assim sendo, é compreensível que os jovens considerem a igualdade prevalecente sobre a diferenciação, tanto mais quanto era notória nesta escola, do ponto de vista da justiça como reconhecimento, a preocupação pelo respeito igualmente devido a todos.

Justiça como equidade

Esta concepção de justiça, no que à educação diz respeito, parte do pressuposto de que a distribuição igualitária dos bens educativos, por não ser sensível às diferentes necessidades dos sujeitos, não só não conduz à igualdade mas pode mesmo acentuar a desigualdade entre alunos e entre escolas. Isto é: para que a igualdade de oportunidades seja mais do que um ideal normativo e ganhe conteúdo real, será necessário distribuir os bens educativos proporcionalmente às necessidades manifestadas (Dupriez & Dumay, 2007); logo, de modo equitativo. De forma comum a ambas as escolas, as práticas diferenciadas no sentido da equidade consistem, em primeiro lugar, em apoios pedagógicos acrescidos, extra-aula, nos quais os alunos com insucesso dispõem da ajuda personalizada de um professor. Os alunos, no entanto, manifestaram pouco apreço por estas medidas, que parecem considerar estigmatizantes ou indicadoras duma condição menor. Na *Escola das Oliveiras*, em diversas aulas observadas pela investigadora, os professores criaram situações de aula colaborativa, durante as quais trabalharam de forma diferenciada com os alunos, consoante as solicitações destes ou, em alguns casos, por iniciativa dos próprios docentes. Nesta escola, vários professores respondentes consideraram justa a diferenciação pedagógica, tanto nas práticas de ensino como nas de avaliação; alguns também, embora em número mais reduzido, mostraram-se favoráveis à diversificação de percursos curriculares como forma de adequação à diversidade dos alunos, embora não existam na escola currículos alternativos.

Diferenciação: equidade ou discriminação?

Na *Escola das Amendoeiras*, dada a sua condição de escola integrada num Território Educativo de Intervenção Prioritária, a diferenciação curricular foi uma opção justificada como medida de inclusão de alunos em risco de abandono escolar ou de insucesso repetido, proporcionando-lhes um currículo alternativo. Estas medidas parecem objectivar uma

intenção de equidade. No entanto, estão longe de congregar o acordo dos professores respondentes, alguns dos quais as avaliam como discriminatórias e geradoras de maior desigualdade. Este ponto de vista encontra fundamentos na avaliação crítica produzida pela investigação educacional acerca das políticas de educação prioritária e da argumentação que as fundamenta.

Na raiz destas políticas esteve a constatação de que a igualdade de acesso à educação escolar não era garantia de igualdade de oportunidades de sucesso, isto é, de todos poderem usufruir de igual modo dos benefícios da escolarização. Assim, reconhecia-se a necessidade de acções compensatórias. Como escreveu Daniel Frandji (2009) no Relatório do projecto de investigação EuroPEP, apoiado pelo programa Sócrates essas acções eram “destinadas a repartir de modo desigual os meios educativos, a fim de melhorar as oportunidades de sucesso dos alunos pertencentes a públicos menos favorecidos”, fornecendo-lhes “algo mais (ou «melhor» ou «diferente»)". Subjaz à argumentação justificativa das políticas compensatórias uma concepção de justiça distributiva como equidade; segundo esta concepção, os bens educativos deveriam ser repartidos em função das necessidades dos indivíduos, de modo a *compensar* uma desigualdade e repor, assim, a igualdade de oportunidades. A aplicação das políticas de compensação viria contudo a mostrar uma eficácia reduzida e a revelar ambiguidades que foram oportunamente evidenciadas e criticadas. Considerou-se que essas ambiguidades eram devidas, pelo menos em parte, a uma débil fundamentação teórica e a hipóteses incorrectamente formuladas (Little & Smith, 1971). Uma das vozes mais críticas das políticas compensatórias, Basil Bernstein, denunciou o olhar deficitarista que estaria na origem dessas políticas por atribuírem o insucesso escolar a carências dos estudantes, transportadas do meio social e familiar. Esta seria uma forma de desviar a atenção da estrutura organizacional e do contexto educativo da escola, impedindo a sua democratização, e de a focalizar nas pretensas “falhas” culturais e linguísticas dos alunos, que importaria então compensar. Ora, na opinião deste sociólogo, o que era preciso mudar era a própria escola, quanto à forma e ao funcionamento, razão pela qual a atenção deveria focalizar-se, precisamente, no questionamento dos fundamentos da sua estrutura organizacional, dos modos de transmissão e de avaliação do saber, em lugar de se centrar em acções compensatórias de ensino (Bernstein, 1970).

As políticas de educação prioritária em Portugal têm merecido críticas idênticas, dirigidas contra a argumentação deficitarista que percorreria o discurso político e também o discurso docente (Souta, 1997; Canário, 2004) e contra a natureza das medidas adoptadas, que assentariam num diagnóstico frágil, fundamentado em juízos de valor e apreciações

subjectivos (Canário, Alves & Rolo, 2001). Com efeito, no discurso dos professores da *Escola das Amendoeiras* participantes neste estudo, a caracterização social, cultural e económica do contexto local da escola denota essa perspectiva deficitarista a que aludem os referidos investigadores. Ao pôr em relevo as carências e as limitações das comunidades de origem dos alunos e o fraco controlo parental considerado potenciador de comportamentos de indisciplina, o papel da escola é visto como compensador do défice transportado pelos jovens, seja ele de natureza comportamental, cognitiva, ou de cuidados de alimentação, saúde e higiene. Por isso, a acção social da escola é interpretada por alguns docentes como acção assistencial e criticada pelo efeito de dependência e menorização que origina nos seus destinatários.

Diferenciação curricular. Vários professores respondentes mostraram-se cépticos não só em relação à relevância das aprendizagens dos jovens encaminhados precocemente para vias curriculares alternativas, mas também em relação à qualidade do trabalho que com eles é desenvolvido. Isto, apesar de os documentos orientadores da *Escola das Amendoeiras* afirmarem o compromisso da escola com o cultivo da “excelência”, da “exigência” e do “rigor” no trabalho dos e com os alunos. Outro aspecto que alguns docentes desta escola contestam é a identificação das dificuldades escolares, reveladas por diversos alunos, com dificuldades de aprendizagem e a subsequente atribuição do estatuto de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Ora, ensinando estes alunos segundo currículos alternativos, que os referidos professores consideram que são currículos abreviados, o resultado das aprendizagens será limitado e, por isso, acentuará a desigualdade que os alunos já transportavam. Deste modo, a inclusão poderá ser menos real do que aquilo que se pretende e as práticas de diferenciação menos justas do que seria de esperar, produzindo mesmo o efeito contrário, isto é, transformar medidas de “combate à exclusão” em soluções “socialmente discriminatórias” (Canário, 2005).

A natureza profissionalizante dos currículos alternativos na *Escola das Amendoeiras*, concebidos para promover a empregabilidade dos jovens e configurando, por isso, instrumentos de integração social e profissional, seria para o director o exemplo de diferenciação não discriminatória. A argumentação construída por este docente enfatiza a missão social da escola que dirige, em particular o contributo para o combate à exclusão social pela via da formação dirigida para o emprego. Assim se justificariam as recomendações dirigidas aos directores de turma (CDTb/s, 2010), no sentido de serem “tolerantes” com os alunos dos percursos curriculares alternativos (cursos de educação e formação [CEF] e cursos profissionais) seja em relação à pontualidade seja em relação ao desempenho escolar. A

prioridade que é, para o director, a colocação destes alunos em estágios e a sua rápida inserção no mercado de trabalho tem em vista não só a diminuição dos riscos de marginalidade e delinquência a que, em alternativa, estariam sujeitos, mas também a abertura de horizontes profissionais diferentes daqueles a que os seus pais estão confinados. Optando por percursos orientados para a formação profissional, a escola ultrapassaria o estigma associado aos currículos alternativos e proporcionaria aos jovens aprendizagens relevantes do duplo ponto de vista da realização pessoal profissionalizante e da inclusão social.

Turmas de nível. A política de constituição de turmas da *Escola das Amendoeiras*, agrupa os alunos de acordo com o nível de conhecimentos e o comportamento. Esta decisão da escola revela-se porém controversa e é contestada tanto por professores como por encarregados de educação. A mãe de um aluno pronunciou-se nesse sentido, durante uma reunião de encarregados de educação com a directora de turma; considerou ser *injusta* a sistemática colocação de alguns alunos em turmas com difíceis condições de aprendizagem e a avaliação (negativa) em função do comportamento. A injustiça, neste caso, decorreria do pré-juízo construído sobre aqueles alunos e da consequente desigualdade de oportunidades de desenvolvimento e de sucesso. Do ponto de vista docente, a injustiça afecta os alunos e os professores: os alunos, pelas expectativas negativas que os professores manifestaram em relação a essas turmas e pela auto-imagem dos próprios alunos, associada ao estigma do insucesso repetido e da pertença às “turmas dos piores”. Afecta os professores, pelo sentimento de impotência perante alunos que parecem não possuir qualquer motivação ou disponibilidade para o trabalho escolar e que manifestam o seu mal-estar pela via da indisciplina e da agressividade. A política das turmas de nível parece ter criado duas escolas na escola e é questionável em que medida contribuirá para que as oportunidades de conhecimento, de realização pessoal e social e de sucesso sejam mais iguais. Pense-se, por exemplo, que para os alunos colocados nas turmas de maior insucesso, a prioridade da escola parece ser, mais do que ensinar conteúdos curriculares, educar para o cumprimento das regras, formar civicamente. Assim sendo, pedagogias e currículos diferenciados, postos em prática com uma intenção de compensação de dificuldades e de redução das diferenças entre os alunos, poderão produzir o efeito contrário de agravar as desigualdades e gerar sentimentos de discriminação e injustiça. Na realidade, a investigação mostra que os alunos são vulneráveis ao significado do insucesso para o seu próprio reconhecimento como estudantes, e às repercussões que isso terá na possibilidade de construírem um projecto de vida (Merle, 1999); e que experiências repetidas de insucesso potenciam sentimentos de injustiça e discriminação facilmente exteriorizados como comportamentos disruptivos e delinquentes (Hargreaves,

1967; Bourdieu & Champagne, 1992; Caillet, 2006; Desvignes & Meuret, 2009; Bègue, 2009; Sanches & Gouveia-Pereira, 2010; Vienne, 2011).

A política de diferenciação da *Escola das Amendoeiras* acaba por criar uma espécie de hibridismo escolar que transparece numa certa ambivalência argumentativa. Com efeito, a argumentação recorre a duas ordens de razões. Uma é humanista: focaliza-se no aluno como pessoa a quem deve ser garantida a possibilidade de desenvolvimento, no sentido da construção de um projecto de vida, seja ele profissional, académico ou pessoal; nesta perspectiva, a educação possui uma bondade intrínseca e é valor em si mesma. A outra ordem de razões é económica: salienta os efeitos negativos do insucesso e do abandono escolares na economia e na coesão social, à semelhança do que o discurso político da União Europeia e da OCDE vêm enfatizando quando recomenda maior equidade na distribuição dos bens educativos. Dentro desta óptica, mais competitiva e economicista do que cidadã, a educação parece cumprir finalidades extrínsecas e a diferenciação praticada pela escola, concebida como um meio para a redução das desigualdades, sofrer algures um desvio desse *telos*.

“Para mim são todos iguais, mas não os posso tratar todos da mesma maneira”: Igualdade versus equidade ou igualdade e equidade?

Igualdade e equidade são princípios a ter em conta quando se aspira à justiça na distribuição de benefícios ou prejuízos. O princípio da igualdade determina a distribuição de modo igual por todos, independentemente de características individuais e diferenças; o de equidade fundamenta a distribuição diferenciada segundo o critério do mérito, caso em que distribuição pode ser considerada retribuição, ou o das necessidades de cada um. Em que medida é mais justa, no que à educação diz respeito, a distribuição igualitária ou equitativa dos bens e recursos educativos e por qual dos princípios optam preferencialmente os professores na sua acção foram questões que a análise dos dados pretendeu dilucidar. Ora os resultados revelaram algumas contradições que importa interpretar e discutir.

As práticas de diferenciação, que os respondentes maioritariamente antepõem às de igualização, de forma mais evidente na *Escola das Amendoeiras* do que na *das Oliveiras*, supõem o primado do princípio de equidade sobre o de igualdade e indicam a atenção dos professores às diferenças, características e necessidades dos alunos. Estes resultados, além de revelarem conformidade com as determinações da Lei de Bases do Sistema Educativo, vão ao encontro dos que outros estudos puseram evidência: que os professores pensam ser mais justa a distribuição diferenciada em função das necessidades manifestadas (Tirri, 1998; Colnerud,

2006; Estrela & Caetano, 2010); ou, nas práticas de avaliação, ter em atenção as características e os contextos dos alunos (Seiça, 2011).

No entanto, os resultados mostram também que alguns dos respondentes que consideram mais justa a diferenciação afirmam ao mesmo tempo a igualdade de todos enquanto alunos, o que parece configurar, se não um julgamento contraditório, pelo menos alguma equivocidade em torno dos conceitos de igualdade e equidade. E não é surpreendente que assim seja, atendendo ao difícil consenso teórico acerca da definição de igualdade — e, a partir desta, a de equidade — desde Aristóteles até aos filósofos contemporâneos que têm debatido o problema.

A igualdade supõe sempre uma relação na qual coisas ou pessoas são comparadas segundo algum critério. Ora, dada a dificuldade de encontrar critérios substantivos que sejam consensuais, o conceito de igualdade acaba por reter um sentido formal e minimal que determina, em relação às pessoas, que elas são iguais na sua humanidade comum (Williams, 2005) e que isso lhes confere uma dignidade inalienável (Kant, 1960) que implica que todas, sem excepção, sejam tratadas com o mesmo respeito. Este sentido do conceito de igualdade está na raiz da vida social e política e da sua intencionalidade ética. Outro sentido, complementar mas distinto, é o que convoca a necessidade de justiça e a dirige na partilha dos bens comuns, um dos quais é a educação. Ora o ideal igualitário da justiça, pelo seu formalismo, não tem em consideração os indivíduos na particularidade do que os distingue, embora salogue a o que ontologicamente os iguala, razão pela qual pode ser necessário diferenciar a fim de igualizar.

O lugar do reconhecimento e a justiça que lhe é própria

Transpondo o raciocínio para o domínio prático da acção educativa, e sendo a igualdade o fundamento da educação, a todos é devido igual tratamento, isto é, respeito, reconhecimento de direitos, preservação da dignidade, num sentido em que a igualdade remete não para a justiça distributiva mas para a justiça como reconhecimento. Ora, em escolas heterogéneas, onde coabitam alunos de proveniências muito diversas, as diferentes identidades culturais e étnicas podem não encontrar grande espaço de afirmação. Na verdade, a educação é inevitavelmente normalizadora e a socialização escolar torna dominantes a normatividade e a cultura da escola, o que não deixa de ser um factor de igualização. A construção da auto-estima e da consciência do auto-valor é condição da dignidade da pessoa, para a qual a escola não pode deixar de concorrer. Os pensadores que advogam a centralidade do reconhecimento enquanto dimensão de justiça sublinham precisamente a relevância dos direitos de

participação democrática, de fazer ouvir a sua voz, de manifestar as suas perspectivas políticas, em suma, de “viver bem com e para os outros em instituições justas”, como escreveu Ricoeur. Sendo a escola a primeira instituição formal onde os jovens podem experienciar as dimensões da cidadania, é de toda a conveniência que as experiências sejam de justiça; que sejam por isso germinais de projectos de vida orientados pela e para a justiça.

Justiça como cuidar

O cuidar como incumbência da escola e tarefa inerente à acção docente é objecto de entendimentos diversos entre os professores de ambas as escolas. A grande maioria dos respondentes da *Escola das Amendoeiras* assume o cuidar como ajuda e esta, em primeiro lugar, tem o sentido de satisfação das necessidades básicas dos alunos. Impõe-se aos professores como uma tarefa incontornável, dado que a família não cuida e as orientações normativas da escola determinam que os professores cuidem, isto é, que estejam disponíveis para substituir a família quando esta não puder fazê-lo. Percorre este entendimento do cuidar a atenção às carências e aos sentimentos dos alunos enquanto indivíduos, bem como a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, também referidas num estudo de Estola, Syrjälä e Erkkilä (1997).

Alguns respondentes discordam deste sentido que o cuidar adquire na *Escola das Amendoeiras*: consideram-no assistencial e excessivo e, por isso, menorizador daqueles que são cuidados. Em alternativa, propõem um cuidar focalizado no desenvolvimento pessoal dos alunos, na sua formação axiológica, no encorajamento da autonomia, na construção de perspectivas de futuro. Na *Escola das Oliveiras* o cuidar tem uma dimensão muito menor do que escola anterior; o foco dominante é o do desenvolvimento pessoal, que envolve educação axiológica, estímulo para o autoconhecimento e para a autonomia e ainda o cultivo de práticas de solidariedade entre colegas. O cuidar como ajuda é sobretudo disponibilidade para escutar e orientar os alunos na procura de soluções; o sentido assistencial não é sequer considerado.

Nenhuma destas concepções de cuidar referidas pelos professores respondentes da *Escola das Amendoeiras* denota uma intenção de justiça relacional, isto é, uma preocupação com o desenvolvimento de valores de convivialidade para lá do âmbito da relação pedagógica. Nem denota, menos ainda, a intenção de mostrar como as interacções justas que acontecem na escola podem ser acções de cuidar de grande alcance formativo, como lembram Blizek (1999); Katz (1999); Strike (1999); Colnerud (2006), entre outros autores. Na *Escola*

das Oliveiras, no entanto, a dimensão relacional do cuidar pelo cultivo da solidariedade é considerada e valorizada.

Os alunos das duas escolas atribuem grande relevância à justiça como cuidar e aos laços de afecto e cooperação que a relação pedagógica proporcionaria. É portanto no domínio relacional que a justiça como cuidar se mostra mais significativa e a acção justa ou injusta dos professores mais influência exerce, positiva ou negativamente, nos comportamentos e na formação identitária dos alunos, como explicam Sanches e Gouveia-Pereira (2010). Outros autores chamam a atenção para uma dimensão do cuidar pouco ou apenas esporadicamente cultivada na escola, que consistiria em proporcionar aos alunos experiências de democracia participativa e deliberativa (Sabbagh, Resh, Mor & Vanhuysse, 2006; Thornberg & Elvstrand, 2012). A ter em conta esta sugestão, os alunos seriam solicitados e encorajados a desenvolver iniciativas de participação social e cidadania activa, que podiam começar pela auto-regulação da disciplina na aula e levar à elaboração e desenvolvimento dos próprios planos de aprendizagem, em colaboração com os professores. O cuidar, encarado sob este prisma, abre-se a outras dimensões de justiça, e ganha um valor emancipatório que à partida não teria.

Em conclusão, salientam-se reflexões acerca da justiça da escola. A primeira refere-se à contradição entre princípios de justiça afirmados como basilares do sistema educativo e práticas implementadas na escola. O princípio igualitário de justiça, matriz da ideia de escola pública universal, permanece como um referencial normativo da escola, sendo esta concebida como um factor de redução dos desníveis sociais. Contudo, mantém-se este princípio em co-habitação com práticas que estimulam, em nome da produtividade e da eficácia, a competição escolar meritocrática; e, em nome da inclusão, formas de diferenciação susceptíveis de reproduzir desigualdades que intentam anular ou reduzir. Distintas concepções de escola emergem então, organizadas como diferentes “mundos”; de um lado, a escola inclusiva modelada pela justiça do “mundo cívico, a reclamar o compromisso com a igualdade através dos meandrosos caminhos da diferenciação. Do outro lado, a escola meritocrática, regulada pela lógica competitiva do mundo “industrial” ou “empresarial”, justificando a selecção dos melhores.

A segunda reflexão tem como objecto a conflitualidade latente numa escola que, sendo cada vez mais diversa, nem por isso é mais democrática. Pensa-se que a diversidade que conflui na escola de massas exige mudanças organizacionais e pedagógicas orientadas para a democracia e para a participação; e que estas mudanças dificilmente ocorrerão sem que o princípio distributivo que tem presidido às intenções de justiça da escola se conjugue com o princípio retributivo e ambos com o do reconhecimento.

Limitações do estudo e investigação futura

Não é abundante em Portugal investigação acerca da justiça escolar, em particular acerca do pensamento e das práticas de justiça dos professores e da conjugação e comparação de pontos de vista de alunos e de professores. O presente estudo, salientando a complexidade da justiça educativa e escolar e os controversos caminhos da sua realização, põe em evidência não apenas a pluridimensionalidade da justiça na escola, mas também os pontos de vista dos sujeitos em situação. Ao dar voz aos referidos sujeitos, que descrevem práticas e experiências interpretáveis em termos de justiça, este estudo contribui para a caracterização de concepções de justiça escolar e de escola justa de alunos e de professores. Permite ainda compreender possíveis fontes de dissenso, ao lançar luz sobre diferenças de interpretação, entre alunos e professores, do que requer a justiça da e na escola.

Ao mesmo tempo, lança alguma luz sobre a maior ou menor relevância da justiça e da sua problematização na consciência profissional dos professores, no modo como se posicionam perante a natureza da acção educativa. Além disso, problematizando e analisando princípios e finalidades de justiça, explícitos ou implícitos, nas políticas educativas europeias e nacionais, este estudo contribui para alguma clarificação do sentido que hoje é inculcado à educação e, nessa medida, do que é e do que se espera do trabalho docente.

Embora as conclusões da presente investigação não sejam generalizáveis, elas representam um contributo para o melhor conhecimento das escolas envolvidas no estudo e, nessa medida, para o incremento da sua capacidade de aperfeiçoamento e auto-regulação. Os resultados sugerem que os contextos social, económico e cultural da escola exercem uma influência notória nas orientações de justiça que cada uma define, visando a adequação das práticas às características da comunidade. Por isso, o *ethos* escolar é variável, simultaneamente condicionante das e condicionado pelas práticas, concepções e valores dos sujeitos, dos e pelos modos locais de apropriação dos normativos legais e do discurso político que os fundamenta.

Com base nos resultados do presente estudo, pode ser desenvolvida investigação mais ampla, a nível nacional e em escolas implantadas em diferentes contextos. Em relação aos alunos, pensa-se que seria frutuoso desenvolver investigação em torno da aprendizagem da e para a justiça na escola, mediante reforço da participação dos jovens na definição normativa, em parceria com os professores; na análise e avaliação de situações de injustiça na escola; na procura de soluções para conflitos entre alunos.

Outra linha de investigação que parece justificar-se diz respeito à justiça envolvida nas condições do trabalho docente, em tempos de descaracterização da profissão, de esvaziamento da sua especificidade educativa. Seria ainda particularmente relevante o aprofundamento do pensamento dos professores sobre a justiça da educação escolar, sobre a natureza ético-política da justiça e as suas implicações no desenvolvimento das experiências de aprendizagem dos alunos. Sendo a “primeira virtude das instituições sociais”, então é preciso que a escola, os professores e os alunos a cultivem, como quem insiste em cultivar o seu jardim.

ANEXOS

Contactos

Guiões de entrevistas

Questionários

ANEXO A

Pedidos de autorização

Protocolo de Investigação

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Directivo / Director da *Escola...*

Assunto: requerimento de autorização para a realização de trabalho de campo no âmbito de investigação de Doutoramento em Educação.

Maria Aline Bernardes Seica, portadora do Bilhete de Identidade n.º 2594516, emitido pelo Arquivo de Identificação de Lisboa em 1/8/08, residente na Rua Julieta Ferrão, Lote B, 2.º direito, 1600-131 Lisboa, professora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Secundária D. Pedro V, em Lisboa, a cujo quadro pertence no grupo 410 (Filosofia), solicita a V. Ex.^a que lhe seja concedida autorização para desenvolver actividades em contexto de trabalho de campo, no âmbito da sua investigação de Doutoramento em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional.

Data

A requerente,

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação do(a) Aluno(a)

Maria Aline Bernardes Seica, doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa a realizar trabalho de investigação na *Escola das ...*, solicita autorização para entrevistar o(a) seu/sua educando(a) no âmbito do referido trabalho. A entrevista, anónima, pretende recolher a opinião do/a aluno/a sobre diversos aspectos do clima de escola.

Grata pela atenção dispensada,



Lisboa, 25 de Novembro de 2011

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) que o(a) meu/minha educando(a) seja entrevistado(a).

O(A) Encarregado(a) de Educação _____

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

Entre:

Maria Aline Bernardes Seica, residente em Lisboa na Rua Julieta Ferrão, Lt. B, 2.º Dto, e-mail aline-seica@sapo.pt, telefone n.º 966502210 doutoranda em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

e

Presidente do Conselho Executivo / Director da Escola ...

O presente protocolo tem por objectivo estabelecer acordo relativo às actividades a desenvolver pela doutoranda em contexto de trabalho de campo, no âmbito da sua investigação de doutoramento.

1.º

Com a presente investigação pretendo:

- a) Identificar e compreender as múltiplas interacções que ocorrem na escola e que concorrem para a caracterização do respectivo clima.
- b) Identificar e compreender as representações de alunos e de professores sobre diversos domínios da vida escola nos quais o referido clima se consubstancia.

2.º

O trabalho de campo, período de recolha de informação empírica, decorrerá no ano escolar de 2009-2010.

Os procedimentos e instrumentos de recolha de dados incluem:

1. Entrevistas semi-estruturadas

- a) a professores, representativos de todos os grupos curriculares, de distintas fases da carreira profissional e de ambos os géneros. Pretendo entrevistar os seguintes professores:
 - o presidente do Conselho Executivo / Director
 - os membros do Conselho Pedagógico;
 - o coordenador dos Directores de Turma;
 - os professores que leccionem, no ensino básico e no ensino secundário, a turma considerada melhor e a turma considerada mais problemática em comportamento e / ou aproveitamento.
- b) a alunos do ensino básico e do secundário, das várias áreas curriculares existentes na escola e de ambos os géneros. Pretendo entrevistar, por ciclo de escolaridade, dois alunos e duas

alunas escolhidos na melhor turma, na turma considerada pior em aproveitamento e / ou comportamento e numa outra que esteja em situação intermédia.

2. Observação não participante das actividades integradas nos projectos e/ou planos da escola e sessões de trabalho, assim como dos espaços de convívio informal de alunos e professores, como descrito no quadro que se segue:

Calendário	Duração	O que observar
	Ano lectivo 2009-2010	
1.º Período 4 semanas (a iniciar em Setembro de 2009)	3 dias em cada semana, variáveis, em horas também variáveis.	Reuniões - Conselhos de turma iniciais e / ou intercalares e finais: uma por ano de escolaridade, das turmas consideradas mais problemáticas. - Conselhos disciplinares. - Conselho Pedagógico: duas por período. - Directores de Turma com os pais: quatro (uma turma boa e uma fraca em cada ciclo de ensino) por período. - Conselho de Directores de Turma: uma por período. Locais e acontecimentos - Sala de professores (nos intervalos das aulas) - Biblioteca; centro de recursos (em hora de maior frequência de alunos) - Refeitório e / ou bar dos alunos (nos intervalos das aulas) - Espaços de convívio dos alunos (nos intervalos das aulas) Aulas Em cada período, durante uma semana - numa turma boa: as aulas da disciplina com o melhor e da disciplina com o pior aproveitamento; - numa turma problemática: as aulas da disciplina com o melhor e da disciplina com o pior aproveitamento.
2.º Período 4 semanas		
3.º Período 3 semanas		

Entendo por *turma boa*, neste estudo, aquela cujos alunos têm maioritariamente classificações médias de nível superior a 3 (ensino básico) ou superior a 13 (ensino secundário); são participativos nas aulas e se interessam pelas suas aprendizagens; são assíduos; comportam-se

de acordo com as regras da escola. Considero *turma problemática* aquela cujos alunos têm maioritariamente insucesso académico ou são repetentes; manifestam pouco interesse nas actividades de aprendizagem; têm comportamentos de indisciplina, ou comportamentos violentos com colegas ou professores; faltam com frequência às aulas.

3. Aplicação de dois questionários: um para os professores, outro para os alunos.

4. Recolha e análise de documentos oficiais da escola:

- Projecto educativo;
- Regulamento interno;
- Planos curriculares de turma;
- Actas de reuniões de avaliação;
- Actas de conselhos disciplinares;
- Critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço;
- Relatórios de avaliação interna da escola;
- Relatório de execução do processo educativo desenvolvido pela escola.

3.º

A participação dos actores escolares nas actividades de investigação é de carácter voluntário.

4.º

A investigadora é autorizada a contactar directamente os participantes neste processo, assim como outros elementos cujas actividades sejam consideradas relevantes para o desenvolvimento da investigação.

5.º

Das actividades de investigação, desenvolvidas numa óptica de confiança mútua, não poderá resultar qualquer perturbação das actividades do Estabelecimento de Ensino.

6.º

A todos os participantes na investigação, se assim pretenderem, é garantido o anonimato.

Data:

A Doutoranda, ...

O Presidente do Conselho Executivo / Director, ...

ANEXO B

Entrevista semi-estruturada a professores

Entrevista semi-estruturada a alunos

GUIÃO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Questões do estudo

- Que critérios de justiça regulam a praxis docente?
- Como lidam os professores com a diversidade dos alunos?
- Que critérios de justiça presidem às decisões tomadas nos casos de indisciplina?
- Que práticas implementam os professores, em situação de aula, a fim de realizarem a justiça?

Blocos	Objectivos	Tópicos para a formulação de questões
Inicial - Legitimação da entrevista - Motivação da pessoa a entrevistar	- Legitimar a entrevista - Suscitar o interesse da /o entrevistada/o - Recolher dados de natureza biográfica da/o entrevistada/o	<ul style="list-style-type: none"> • Informação genérica sobre o âmbito da pesquisa em que a entrevista se integra; • Realce do valor da participação da/o entrevistada/o para a realização da pesquisa; • Garantia do anonimato e da confidencialidade da entrevista. • Pedir uma síntese do percurso profissional da/o entrevistada/o; • Indagar das razões da escolha da profissão.
1 Vivências de justiça / injustiça na escola	- Identificar situações e acontecimentos escolares a que os professores atribuem um sentido de justiça ou injustiça; - Compreender em que medida a/o entrevistada/a está consciente da pluridimensionalidade da justiça da e na escola;	Pedir ao/à professor/a que <ol style="list-style-type: none"> 1. Narre algum episódio da sua vivência enquanto estudante que tenha sentido ou interpretado como injusto e quais as razões; 2. Explique de que modo o encara agora e porquê; no caso de haver mudança de perspectiva, questionar as razões; 3. Refira qualquer ocorrência do seu relacionamento com os colegas ou com os órgãos de liderança da escola que tenha experienciado como pouco justa ou injusta; pedir razões 4. Indique situações do quotidiano escolar que lhe pareçam envolver mais problemas de justiça e porquê; 5. Refira situações de aula mais susceptíveis de ser interpretadas pelos alunos como injustas e porquê.
2 Dimensões de justiça da educação escolar	- Conhecer o ponto de vista do/a professor/a acerca do papel da escola na promoção da justiça social; - Identificar as dimensões de justiça educativa mais relevantes para o/a professor/a; - Identificar os critérios de justiça a que o professor faz apelo no exercício da prática docente	Pedir ao/à professor/a que refira <ol style="list-style-type: none"> 6. Os domínios da prática docente em que sinta maior dificuldade em proceder de forma justa e porquê. 7. Se compete ou não à escola contribuir para a justiça social e porquê; 8. Como devia ser a escola, para ser justa; 9. O que pensa acerca dos possíveis contributos da escola para a promoção da justiça social; 10. Se sente, na sua acção profissional, preocupações de justiça social; se sim, quais e como lhes responde; 11. Se acha que tenham ocorrido mudanças, ao longo do seu percurso profissional; se houve, em que sentido foram; se não houve, o que pensa disso; 12. Como devia a escola tratar os alunos, para ser justa; 13. O que deve a escola proporcionar aos alunos,

		<p>no final da escolaridade, para ser justa;</p> <p>14. O que, na sua opinião, define um ensino justo;</p> <p>15. O que pensa ser o modo mais justo de lidar com a indisciplina dos alunos;</p> <p>16. Quais são, na sua perspectiva, as formas mais justas de o professor tratar os alunos.</p>
<p>3</p> <p>A Justiça Distributiva e o Princípio da Igualdade</p> <p>- Igualdade de oportunidades</p> <p>- Igualdade de tratamento</p>	<p>- Compreender como concebe o/a professor/a a justiça igualitária da e na escola;</p> <p>- Compreender em que medida as práticas docentes denotam critérios de justiça igualitária</p>	<p>Pedir à/ao entrevistada/o que explique</p> <p>17. Como procede para proporcionar iguais oportunidades de sucesso aos seus alunos;</p> <p>18. Como perspectiva, em termos de justiça, o tratamento igualitário dos alunos.</p> <p>19. O que pensa sobre a reivindicação de igualdade de aprendizagens e de resultados escolares.</p> <p>20. Explicita a sua posição relativamente ao problema da igualdade <i>versus</i> equidade;</p> <p>21. Como avalia, em termos de justiça, a participação dos alunos nas decisões escolares que são tomadas sobre eles.</p>
<p>4</p> <p>A Justiça Distributiva e o Princípio da Equidade</p> <p>- Necessidades individuais</p> <p>- Mérito individual</p>	<p>- Compreender o modo como o/a professor/a concebe a justiça equitativa da e na escola;</p> <p>- Compreender em que medida as práticas docentes denotam critérios de justiça equitativa</p>	<p>Pedir ao/à professor/a que refira</p> <p>22. O que considera ser um comportamento de indisciplina;</p> <p>23. O que tem em atenção / quais são as suas preocupações quando resolve um caso de indisciplina;</p> <p>24. A que critérios recorre para analisar e resolver casos de indisciplina;</p> <p>25. Que finalidades tem em vista quando decide sobre sanções a aplicar em casos de indisciplina;</p> <p>26. O que pensa de formas diferenciadas de ensino e avaliação enquanto instrumentos de justiça educativa;</p> <p>27. O que pensa sobre a existência ou não duma justiça educativa e, a existir, como a perspectiva;</p> <p>28. O que pensa da criação de turmas de nível e de currículos alternativos enquanto instrumentos de justiça educativa.</p> <p>29. Como procede pedagogicamente para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho dos alunos.</p>
<p>5</p> <p>A Justiça como Reconhecimento</p> <p>-Diferenciação Valorização da diversidade cultural</p> <p>-Inclusão Respeito mútuo</p>	<p>- Compreender o modo como o/a professor/a pensa o reconhecimento enquanto dimensão da justiça escolar;</p> <p>- Identificar preocupações de diferenciação e inclusão nas práticas docentes</p>	<p>Pedir ao/à professor/a que explique</p> <p>30. A que estratégias pedagógicas recorre para lidar com os vários tipos de diferença entre os alunos;</p> <p>31. O que pensa quanto à eficácia dessas estratégias, se está ou não satisfeito com elas e porquê;</p> <p>32. O seu papel na promoção da inclusão de todos os alunos;</p> <p>33. Que direitos dos alunos respeita sempre,</p>

		quais os que não respeita e porquê; 34. Que princípios e que critérios de justiça tem em consideração no modo como se relaciona com os alunos
6 A justiça como Cuidado <i>-Primado dos afectos e do cuidar interpessoal</i> Afectividade e cuidar; Promoção do desenvolvimento sócio-afectivo	- Compreender o modo como o/a professor/a pensa o cuidar enquanto dimensão da justiça escolar; - Identificar práticas docentes que denotem preocupações de cuidar	35. Como procede perante um aluno que lhe peça ajuda para a resolução de um problema pessoal; 36. Que relação vê entre justiça e cuidado pelos alunos; 37. Pedir exemplos de acções realizadas pelo/a professor/a com os seus alunos que entenda como acções de cuidar.
7 A actividade docente no contexto da mudança cultural da sociedade	- Compreender o modo como o/a professor/a pensa o impacto das mudanças na escola; - Compreender como perspectiva as implicações das mudanças no desempenho profissional; - Identificar os efeitos das mudanças na motivação dos professores - Compreender como são pensadas as repercussões da mudança na justiça escolar	Pedir ao/à professor/a que 38. Esclareça de que modo pensa que as mudanças culturais da sociedade se reflectem na escola e nas aulas; 39. Explique em que medida e como as formas de desempenho profissional são afectadas pelas mudanças; 40. Explícite os possíveis efeitos das mudanças na motivação dos professores. 41. Esclareça o que pensa sobre os desafios que a justiça escolar enfrenta neste contexto de mudança; 42. Compare o início e a fase actual da carreira profissional quanto aos desafios colocados.

GUIÃO DE ENTREVISTA – ALUNOS

Questões do estudo

- Que critérios de justiça são mais relevantes para os alunos?
- Que significações atribuem os alunos às experiências sentidas como injustas?
- Como avaliam a escola e os professores relativamente à justiça praticada?

Blocos	Objectivos	Tópicos para a formulação de questões
Inicial - Legitimação da entrevista - Motivação da pessoa a entrevistar	- Legitimar a entrevista - Suscitar o interesse da /o entrevistada/o; - Recolher dados de natureza biográfica da/o entrevistada/o.	<ul style="list-style-type: none"> • Informação genérica sobre o âmbito da pesquisa em que a entrevista se integra; • Realce do valor da participação da/o entrevistada/o para a realização da pesquisa; • Garantia do anonimato e da confidencialidade da entrevista. • Pedir uma síntese do percurso escolar da/o aluna/o. • Indagar do agrado ou desagrado da/o aluna/o relativamente à escola frequentada e respectivas razões.
1 Vivências de justiça / injustiça na escola	- Identificar situações e acontecimentos escolares a que os alunos atribuam um sentido de justiça ou injustiça.	Pedir à/o aluna/o que <ol style="list-style-type: none"> 1. Narre algum acontecimento da sua vivência escolar que tenha sentido ou interpretado como injusto e quais as razões; 2. Refira qualquer situação de aula que lhe tenha parecido injusta e porquê; 3. Mencione aspectos do relacionamento com os colegas que lhe pareçam injustos e quais as razões.
2 Dimensões de justiça escolar	- Compreender que dimensões de justiça da e na escola são mais relevantes para os alunos. - Identificar os princípios de justiça mais valorizados pelos alunos.	Pedir à/o aluna/o que refira <ol style="list-style-type: none"> 4. Situações ou aspectos da escola que ache mais justos e porquê; 5. Procedimentos dos professores que considere mais justos e quais as razões; 6. Como devia ser a escola, para ser justa.
3 Igualdade - Igualdade de tratamento; - Igualdade de oportunidades	- Compreender o modo como os alunos concebem a igualdade na escola	Pedir à/o aluna/o que explique <ol style="list-style-type: none"> 7. Se acha ou não justo que todos os alunos sejam tratados da mesma forma e por que razões; 8. Se pensa ou não que todos os alunos têm iguais oportunidades de aprender e porquê; 9. Se considera ou não que todos os alunos têm iguais oportunidades de sucesso e porquê.
4 Equidade - Necessidades individuais; - Mérito individual	- Compreender as perspectivas dos alunos acerca da equidade na escola	Propor à/o aluna/o que considere <ol style="list-style-type: none"> 10. Em que circunstâncias será justo tratar os alunos de forma diferenciada e porquê; 11. O que acha que a avaliação dos alunos, para ser justa, deverá ter em conta; 12. Formas justas de castigar os comportamentos de indisciplina dos alunos.

<p style="text-align: center;">5</p> <p>Reconhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito - Direitos - Inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o modo como os alunos pensam o reconhecimento enquanto dimensão da justiça escolar 	<p>Pedir à/o aluna/o que explique</p> <p>13. Em que medida, e por que razões, se sente ou não respeitada/ na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - pelos colegas; - pelos funcionários; - pelos professores; <p>14. Em que medida e por que razão, o respeito entre todos na escola influencia o facto de a escola ser mais ou menos justa;</p> <p>15. Se os alunos têm ou não oportunidades na escola para contestarem decisões sentidas como injustas e o que pensa sobre isso;</p> <p>16. Se considera que os alunos participam ou não, e porquê, em decisões importantes sobre a sua vida escolar;</p> <p>17. Em que medida o melhor ou pior relacionamento entre os alunos contribui para uma maior ou menor justiça na escola.</p>
---	--	---

Referências

- Abrantes, P., Mauritti, R. & Roldão, C. (Coord.) (2011). *Projecto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese dos resultados*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Afonso, A. J. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal”. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 73-86.
- Afonso, A. J. (1997) O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social- democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10 (2), 103-137.
- Afonso, A. J. (1999). *Educação básica, democracia e cidadania. Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, M. R. (2010). Justiça na escola : perspectivas de um grupo de professores do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 44* (1), 237-257.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Allder, M. (1993). The meaning of school ethos. *Westminster Studies in Education*, 16, 59-69.
- Antunes, F., & Sá, V. (2008). No fio da navalha. Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos: a atribuição de professores e turmas. *Revista de Educação, Vol. XVI* (1), 43 – 76.
- Apel, K-O. (2007). *Ética e responsabilidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Appiah, K. (1998). Identidade, autenticidade, sobrevivência: sociedades multiculturais e reprodução social. In C. Taylor, J. Habermas, S. Rockefeller, M. Walzer, & S. Wolf. *Multiculturalism* (pp. 165-179). Lisboa: Instituto Piaget.
- Apple, M. & Beane, J. (orgs.) (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, M., & Pereira, M. (2005). Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista da justiça social. *Oficina do CES*, 218.
Disponível em:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t6/t6c178.pdf>
- Aristóteles (1996). *La politique*. Paris: Hermann.

- Aristóteles (1997). *Éthique à Nicomaque*. Paris: Vrin.
- Aristóteles (2005). *La politique*. Paris: Vrin.
- Aronowitz, S. (2005). Contra a escolarização: educação e classe social. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (2), 5-39.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2005). Analytic perspectives. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.^a ed.) (pp. 821-840). Thousand Oaks: Sage.
- Audard, C. (2002). L'idée de citoyenneté multiculturelle et la politique de la reconnaissance. *Rue Descartes*, 37 (3), 19-30.
- Ball, S. J. (2003) *Class Strategies and the Education Market: the middle class and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.
- Bar-On, D. (1996). Ethical issues in biographical interviews and analysis. In R. Josselson (Org.), *Ethics and process in the narrative study of lives* (pp.9-21). Thousand Oaks: Sage.
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre *direcção e gestão*. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 33-56.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: ME/Cadernos PEPT.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12 (3), 9-33.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Barroso, J. (2004). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, n. 39, 19-28.
- Barroso, J. (2006). La régulation de l'éducation comme processus composite: le cas du Portugal. In: C. Maroy, *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe* (pp. 281-314). Paris: PUF.
- Baye, A., Straeten, M-H., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). A qui profite la justice ? Résultats d'une enquête européenne sur la perception de justice des élèves de 2eme année de l'enseignement secondaire. In *Actes du 3eme Congrès des Chercheurs en Education* (pp. 251-254). Bruxelles: Ministère de la Communauté Française.

- Bègue, L. (2009). Justice et cognition. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (15-30). Bruxelles: De Boeck.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 387, 344-347.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power «sharing» in schools and citizenship education. *Curriculum inquiry*, 31 (2), 137-162.
- Bleicher, J (1992). *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: Edições 70.
- Blizek, W. (1999). Caring, justice and self-knowledge. In M. Katz, N. Noddings, & K. Strike (Eds.), *Justice and caring* (pp. 93-109). New York: Teachers College.
- Bobbio, N. (2000). *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 91-92, 71-75.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1970) *La Réproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*. Paris: Minuit.
- Braithwaite, V. (2002). Values and restorative justice in schools. In H. Strang, & J. Braithwaite (Eds.), *Restorative justice: Philosophy to practice* (pp.121-144). Burlington: Ashgate.
- Caetano A. P. (1997). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp.191-221). Porto: Porto Editora.
- Caetano A. P., & Afonso, M. R. (2009). A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, 32 (3), 252-259.
- Caillet, V. (2001). *Le sentiment d'injustice à l'école*. Bordeaux: Université Bordeaux 2.
- Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 37, 63-71.
- Caillet, V. (2009). L'argumentation de justice chez les élèves : les jugements de justice en situation. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (201-212). Bruxelles: De Boeck.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, vol. 22, (1), 47-78.

- Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia da Educação*, 21, 2.º semestre, 35-51.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: IIE/Educa.
- Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Análise Psicológica*, XXII (1), 259-267.
- Carneiro, R. (1991). (entrevista). Roberto Carneiro, em hora de balanço sobre a reforma educativa. *Correio Pedagógico*, n.º 57, 1 – 4.
- Carneiro, R. (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, n.º 144, 391-413.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research*. New York: Routledge.
- Castoriadis, C. (2003a). *O mundo fragmentado*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Castoriadis, C. (2003b). *The rising tide of insignificancy*. Disponível em: <http://www.notbored.org/RTI.pdf>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Roulledge.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Print Office.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 627-635.
- Colnerud, G. (2006). *Justice in classrooms*. Comunicação apresentada no congresso da Nordic Education Research Association (NERA), Oslo.
- Comissão Europeia (2008). *Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar*. Comunicação ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões.
- Conselho Europeu (2000). *Conclusões da presidência*. Conselho europeu de lisboa 23 – 24 de março de 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000003888/documento/0001>
- Conselho da União Europeia (2003). *Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training*. Bruxelas: Conselho da União Europeia.
- Conselho da União Europeia (2011). *Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 Strategy*. Bruxelas: Conselho da União Europeia.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2007) Belief in a just world, justice concerns, and well-being at portuguese schools. *European Journal of Educational Psychology*, 22(4), 421-437.

- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 81-110.
- Correia, J. A. (2005). Contributos para a construção de “narrativas educativas” de esquerda. *Perspectiva*, 23 (2), 407-426.
- Correia, J. A., Cruz, I., Rochex, J.-Y., & Salgado, L. (2009). De l’invention de la cité démocratique à la gestion de l’exclusion et de la violence urbaine au Portugal. In D. Frandji, J.-M. Pincemin, M. Demeuse, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Coord.). *Comparaison des politiques d’Éducation prioritaire en Europe* (pp. 179-210). Comissão Europeia.
- Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Filadélfia: Open University Press.
- Cortesão, L. (2009). Cidadania(s) em sociedades multiculturais: (im)possibilidades para a educação? In M.F.C. Sanches (Org.), *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 9-22). Porto: Porto Editora.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l’échec scolaire ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Crahay, M. (2005). *L’école face aux inégalités sociales de réussite*. Disponível em: www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2005/juin/sommaire.htm
- Crahay, M., Baye, A., Demeuse, M., Nicaise, J., & Straeten, M-H. (2003). *L’équité des systèmes éducatifs européens*. Liège: Service de Pédagogie Théorique et Expérimentale.
- Cunha, C. (2011). *Ética e deontologia para a docência: ser professor, hoje*. Dissertação de Mestrado não publicada, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/5999/1/tese.pdf>
- Dalbert, C. (2009). Belief in a just world. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior* (pp. 288-297). New York: Guilford Publications.
- Dalbert, C. (2009 b). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l’école et au dehors. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l’école* (57-71). Bruxelles: De Boeck.
- Dalbert, C., Schneidewind, U., & Saalbach, A. (2007). Justice judgments concerning grading in school. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 420-433.
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2002). Gerechtes Schulklima [Just school climate]. In J. Stöber (Ed.), *Skalendokumentation zum Projekt, Persönliche Ziele von SchülerInnen in Sachsen-Anhalt* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3) (pp. 34-35). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (3), 200–207.

- Deakin-Crick, R. (2002). *Transforming visions managing values in schools: A case study*. London, Middlesex University Press.
- Delors, J. (Coord.) (1996/1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. S. Paulo: UNESCO/ Edições Asa/ Cortez Editora.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens. *Education et sociétés*, vol. 2, (20), 105-119.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Éducation & Formations* n° 78, 137-149.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Matoul, A., & Nicaise, J. (2005). *Equity in education: a typology of European educational systems*. Comunicação apresentada no Congresso da AERA, Montréal.
- Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, (2001). Efficiency and equity in education. In Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (eds), *In pursuit of equity in education* (pp. 65-91). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Derouet, J.L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Métailié.
- Derouet, J. L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelas: De Boeck.
- Derouet, J.-L. (2004). A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. *Sociologia*, 45, 131-143.
- Desvignes, S., & Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (187-199). Bruxelas: De Boeck.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 305-316.
- Donnelley, C. (2000). In pursuit of school ethos. *British Journal of Educational Studies*, 48 (2), 134 – 154.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 177-194). Paris e Bruxelas : De Boeck & Larcier.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34 (123), 539-555.

- Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (43-55). Bruxelles: De Boeck.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 36, 4-23.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires : Effet école ou effet société? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 31.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2007). *Les conceptions de la justice à l'école : diffusion et appropriation d'un nouveau schème normatif*. Comunicação apresentada no colóquio Les Sentiments de Justice en Contexte Éducatif, Dijon. Retirado de
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone? *Revue Française de Pédagogie*, 163, 77-89.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2009). Les conceptions de la justice des enseignants du primaire. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (141-157). Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bella, M., & Brinbaum, Y. (2009). La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ? In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (103-117). Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38 (4), 759-789.
- Estêvão, C. V. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, 12 (3), 139-155.
- Estêvão, C. V. (2000). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. *Revista (In)Formação*, ano 8 (1), 35-50.
- Estêvão, C. V. (2001). *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Estêvão, C. V. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134.
- Estêvão, C. V. (2003). Educação, justiça e cidadania. In J. Ferreira e C. Estêvão (Orgs.). *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Estêvão, C. V. (2004a). *Educação, justiça e democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- Estêvão, C. V. (2004b). Gestão democrática e autonomia da escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 209-223.
- Estêvão, C. V. (2005). Justiça e Direitos Humanos na Política Educacional Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación* (versão electrónica) 36 (2). Disponível em http://www.campus-oei.org/revista/pol_edu15.htm
- Estêvão, C. V. (2007). Direitos humanos, justiça e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 25, 43-81.
- Estêvão, C. V. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16 (61), 503-514.
- Estêvão, C. V. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 35-52.
- Estêvão, C. V. (2012). *Direitos humanos, justiça e educação na era dos mercados*. Porto: Porto Editora.
- Estola, E., Syrjälä, L., & Erkkilä, R. (1997). *Caring in teachers' thinking – three stories*. Comunicação apresentada na 8th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Kiel, Outubro de 1997.
- Estrela, M. T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 185-210.
- Estrela, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, V (1), 65-77.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (Coord.) (2010). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Faircloth, S., Ritter, S., & Wilson, F. (2007). Administrative challenge or ethical dilemma? *Journal of cases in educational leadership*, vol. 10, 21-31.
- Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (Eds.), (1991). *A case for case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten steps to equity in education*. Paris: OCDE.
- Fine, M. & Weis, L. (2005). Critical theorizing and analysis on social (in)justice. In N. Denzin, & Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 65-84). Thousand Oaks: Sage.

- Foley, D., & Valenzuela, A. (2005). Critical ethnography. The politics of collaboration. In N. Denzin, & Y. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 217-235). Thousand Oaks: Sage.
- Forsé, M., & Parodi, M. (2009). Mérite et égalité. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret, (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, (pp. 85-101). Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Foster, P. (1990). *Policy and practice in multicultural and antiracist education*. Londres: Routledge.
- Frاندji, D., (2009). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In D. Frاندji, J-M. Pincemin, M.. Demeuse, D. Greger, & J-Y Rochex (coord.), «EuroPEP» *Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe. Rapport scientifique*, Vol. 1 (pp.15-33). Lyon: INRP.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. New York : Routledge.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107-120.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, nº1, 5-20.
- Friant, N., Laloua, E., & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Education & Formation* e-288, 7-23.
- Gadamer, H.- G. (1993). *Verdad y método (I e II)*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.- G. (1998a). *O problema da consciência histórica*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Gadamer, H.- G. (1998b). *Herança e futuro da Europa*. Lisboa: Edições 70.
- Gadamer, H.- G. (2001). *Elogio da teoria*. Lisboa: Edições 70.
- GERESE (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens*. Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-82.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.

- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1991). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. Albany: State University of New York Press
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The University as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72 (4), 425-463.
- Giroux, H. (2002). Teachers as transformatory intellectuals. *Educate*, 1, 46 – 49.
- Giroux, H. (2006). Is There a Role for Critical Pedagogy in Language/Culture Studies? An Interview with Henry A. Giroux. *Language and Intercultural Communication Journal*, 6 (2), 163-175.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nova Iorque: Aldine de Gruyter.
- Good, T., & Brophy, J. (1986). School effects. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 570-612). New York: MacMillan.
- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40 (1), 15-28.
- Gorard, S., Smith, E., & Sundaram, V. (2007). *The role of schools in developing students' sense of justice: a European comparative study*. Comunicação apresentada na Conferência Annual da British Educational Research Association, Instituto de Educação da Universidade de Londres, Setembro de 2007. In *Education-Line*.
- Gorard, S., Sundaram, V., & Smith, E. (2006). *Why does the school mix matter? Equity from the students' perspective*. Comunicação apresentada na Conferência Annual da British Educational Research Association, Universidade de Warwick, Setembro de 2006. In *Education-Line*.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2004). School experience, relational justice and legitimization of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 309-336.
- Grácio, R. (1985/1995). *Obra completa II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greene, M. (1998). Um filósofo olha para a investigação qualitativa. *Revista de Educação*, VIII (1), 3-14.
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, n. ° 9, 3-14.
- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socioaffectifs des élèves au cours des années de collège. Ministère de l'Éducation Nationale. *Dossiers Éducation et formations*, 88.

- Grosin, L. (1985). School ethos and pupil outcome: research findings and some theoretical considerations. *Research Bulletins from the Institute of Education, University of Stockholm*, 11 (1).
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Habermas, J. (1997). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (2002). *A inclusão do outro*. São Paulo: Edições Loyola.
- Haeberli, P., & Audigier, F. (2004). La justice a-t-elle une place à l'école? In P. Haeberli, & F. Audigier (Eds.), *Justice internationale et scolaire: Points de repère* (pp. 69-91). Genève: CIFEDHOP.
- Hansson, S. (2008). *Understandings of respect: views from pupils and teacher students*. Comunicação apresentada no 36.º Congresso da NERA, Örebro. Disponível em <http://www.ibu.liv.se/content/1/c6/07/90/63/Hansson2008pdf>
- Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Harsanyi, J. (1982) Morality and the theory of rational behaviour. In A. Sen, & Williams (Orgs.), *Utilitarianism and beyond* (pp. 39-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, S. N., Zneider, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hegel, G. W. (1972). *Principes de la philosophie du droit*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. In W. Kurtines, & J. Gewirtz, *Morality, moral behaviour and moral development* (pp. 74-106). New York: John Wiley & Sons.
- Hobbes, Th. (1982). *Le citoyen*. Paris: Flammarion.
- Hogan, P. (1984). The question of ethos in schools. *The Furrow*, 35 (11), 693-704.
- Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice. *Le Passant Ordinaire*, 38. Disponível em: <http://www.passant-ordinaire.com/revue/38-349.asp>

- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. In N. Fraser, & A. Honneth. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 110-197). New York: Verso.
- Honneth, A. (2011). *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: edições 70.
- Huberman, A. & Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks: Sage.
- Hume, D. (1993). *Traité de la nature humaine, Livre III. La morale*. Paris: GF – Flammarion.
- Husserl, E. (1986). *A ideia de fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
- Husserl, E. (1992). *Conferências de Paris*. Lisboa: Edições 70.
- Husserl, E. (1993). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris: Gallimard.
- Innerarity, D. (2010). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema.
- Jaeger, W. (1979). *Paideia*. Lisboa: Aster.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27(2), 285-306.
- Jenks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jonas, H. (1997). *Le principe responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Payot & Rivages.
- Josselson, R., & Lieblich A. (Org.) (1993). *The narrative study of lives*. Newbury Park: Sage.
- Kant, E. (1784/1988). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, E. (1785/1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida.
- Kant, E. (1790/1984). *Critique de la faculté de juger*. Paris: Vrin
- Katz, M. (1999). Teaching about caring and fairness: Mary Sarton's *The Small Room*. In M. Katz, N. Noddings, & K. Strike (Eds.), *Justice and caring* (pp. 59-73). New York: Teachers College.

- Klaassen, C. (1996). Explicit and implicit values education and the crisis in postmodern society. In M. O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro, *Teacher training and values education* (pp. 153-164). Lisboa: DEFCL / ATEE.
- Köhlberg, L. (1982). *Essays on moral development: the philosophy of moral development*. S. Francisco: Harper & Row.
- Köhlberg, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia*, V (3), 335-341.
- Köhlberg, L., Power, F. & Higgins, A. (1997). *La education moral según Lawrence Köhlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kose, B. (2007). One principal's influence on sustained, systemic, and differentiated professional development for social justice. *Middle School Journal*, 39 (2), 34-42.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: the school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Lambart, A. M. (1976). The sisterhood. In M. Hammersley, & P. Woods (Eds.), *The process of schooling* (pp. 152-159). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Lannegrand-Willems, L. (2009). La croyance en un monde juste en contexte scolaire. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (173-185). Bruxelas : De Boeck.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum Press.
- Lerner, M. J. (2003). The justice motive: where social psychologists found it, how they lost it, and why they may not find it again. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 7 (4), 388-399.
- Lijphart, A. (1971). Comparative politics and the comparative method. *American Political Science Review*, 65, 682-694.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro e periferia(s) no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 57-80.
- Lima, L. (2005). Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.

- Lima, L. C. (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (org.), *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp.15-77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1987). Reflective teacher education and moral deliberation. *Journal of Teacher Education*. XXXVIII (6), 2-8.
- Little A. & Smith G. (1971). *Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*. Paris: OCDE.
- Locke, J. (1999a). *Ensaio sobre a verdadeira origem, extensão e fim do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70.
- Locke, J. (1999b). *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, M. (2011). *Relatório TEIP 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Lynch, K. (2000). Research and theory on equality and education. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 85-104). New York: Plenum Publishers.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2004). *A short history of ethics*. Londres: Routledge.
- Maroy, C. (dir.) (2006). *Ecole, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- McLaren, P. (2007). *Pedagogia crítica contra o império*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Merle, P. (1999). Équité et notation: l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 213-226). Paris e Bruxelas : De Boeck & Larcier.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître – élèves. *Revue Française de Pédagogie*, n°139, 31-51.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meuret, D. (Ed.) (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelas: de Boeck Université.
- Meuret, D. (2000). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard, & G. Tahar (Eds.), *Efficacité versus équité en économie sociale* (tomo1, pp. 237-247), XXèmes Journées de l'A.E.S. Paris: L'Harmattan.

- Meuret, D. (2001). School equity as a matter of justice. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.), *In pursuit of equity in education* (pp. 93-111). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meuret, D. (2004). *La justice de l'éducation d'après la conception rawlsienne de la justice : situation de la Suisse*. Conferência proferida nas segundas Assises Romandes de l'Éducation, organizadas pelo Sindicato dos Professores da Suíça francófona.
- Michels, R. (2001). *Political parties. A sociological study of the oligarchical tendencies of modern democracy*. Kitchener: Batoche Books.
- Mill, J. S (2005). *Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva.
- Miller, D., & Walzer, M. (Org.) (1996). *Pluralismo, justicia y igualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Monteiro, A. R. (1998). *O direito à educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Monteiro, A. R. (2003). *O pão do direito à educação*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Morin, E. (2002a). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002 b). *Reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morris, C. (Org.). (2002). *Os grandes filósofos do direito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Murray, J. (Ed.) (2002). *Building on success: case studies of Ethos Award Winners 1997-2001*. Edimburgo: Scottish Schools Ethos Network.
- Nichols, S., & Good, T. (1998). Students' perceptions of fairness in school settings: a gender analysis. *Teachers College Record*, vol. 100 (2), 369-401.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1997). A morally defensible mission for schools in the 21st century. In E. Clinchy (Ed.), *Transforming public education: A new course for America's future* (pp. 27-37). New York: Teachers College.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-71). Lisboa: Educa.
- Nozick, R. (2003). *Anarchy, state, and utopia*. Oxford: Blackwell Publishing.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. Paris: OCDE.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Platão (1989). *Íon*. Paris: GF – Flammarion.
- Platão (1990). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plowden Report (1967). *Children and their primary schools*. Londres: HMSO.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Org.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-95). Thousand Oaks: Sage.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*,
- Rachels, J. (2004). *Elementos de filosofia moral*. Lisboa: Gradiva.
- Rawls, J. (1993). *Justice et démocratie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rawls, J. (1994). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press.
- Rawls, J. (2002). *Leçons sur l'histoire de la philosophie morale*. Paris: Éditions La Découverte.
- Rayou, P. (1999). Les lycéens à l'épreuve de la dissertation de philosophie. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp. 228-241). Bruxelles: de Boeck Université.
- Renault, E. (2006). La reconnaissance au cœur du social. *Sciences Humaines*, n. ° 172, 34-37.
- Resende, J. M., & Vieira, M. M. (2002). *As cores da escola: concepções de justiça nos discursos sobre a multiculturalidade na escola portuguesa*. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia, Lisboa.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2009). Justice in teaching. In L. Saha, & A. Dworkin (Eds), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 649- 662). New York: Springer. Disponível em <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/.../1/Europep+volume++final+2.p...>
- Richardot, S., & Lautier, N. (2009). Théories naïves du juste pour soi et du juste pour autrui chez les collégiens. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (213-228). Bruxelles: De Boeck.
- Ricoeur, P (1965). *De l'interprétation*. Paris: Éditions du Seuil.

- Ricoeur, P. (1990a). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1997). *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris: Éditions Stock.
- Rochex, J.-Y. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? *Educação e Pesquisa*, 37 (4), 871-882.
- Rosas, J. C. (2011). *Concepções de Justiça*. Lisboa: Edições 70.
- Rossi, T., Crowther, F., & Herbertson, B. (1997). *Social justice and school policy: A case study of a school advisory council*. Comunicação apresentada na Conferência da AARE, Brisbane.
- Rousseau, J.-J. (1981). *O contrato social*. Lisboa: Europa-América.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, Vol. 44 (2), 193-211.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1987). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Somerset: Open Books.
- Sá, V. & Antunes, F. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 129-161.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P. (2006). Spheres of justice within schools: reflections and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, 9, 97-118.
- Sanches, C., & Gouveia-Pereira, M. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 1 (XXVIII): 71-84.
- Sanches, M. F. C. (2004). Construção discursiva da liderança dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 133-180.
- Sanches, M. F. C. (2007a). Por uma cidadania política activa e crítica: representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 143-166). Porto: Porto Editora.

- Sanches, M. F. C. (2007b). Liderança dos professores em contexto de comunidades de prática. In F. S. Ramos (coord.), *Educação para a cidadania europeia com as artes* (pp. 135-142). Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Sanches, M. F. C. (2009a). A '(in)sustentável leveza' da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre idealidade e realidade. In M. F. C. Sanches (org.), *A escola como espaço social* (pp. 125-162). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. C. (org.) (2009b). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. C., Solano, I., Seïça, A. & Cochito, I. (2004). Constructing citizenship in school: the students' experiences and perspectives. In A. Ross (ed.), *The experience of citizenship* (pp. 69-78). London: CiCe.
- Sanches, M. F. C., & Seïça, A. (2007). Construindo a cidadania democrática: valores emergentes do discurso político (1974-1975). In M. F.C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 71-107). Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. C. & Seïça, A. (2009). Sensibilidade ética e moral dos professores: dimensões interaccionais. In M. F. C Sanches (Org.), *A escola como espaço social* (pp. 163-192). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (1991). Ciência. In M. M. Carrilho (Dir.), *Dicionário do pensamento contemporâneo*, (pp. 23-43). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Santos, L. & Sanches, M.F.C. (2000). Culturas de professores: um caso particular de concepções de ensino da história. *Inovação*, 13 (1), 7-42.
- Schumpeter, J. A. (1961). *Capitalismo, Socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Seïça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB.
- Seïça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: concepções de professores. *Revista de Educação*, vol. XVIII (2), 5-29.
- Seïça, A., & Sanches, M. F. C. (2002). Domínios deontológicos da identidade profissional dos professores: Um estudo empírico. *Revista de Educação*, vol. IX (2), 53-74.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Sen, A. (2010). *A ideia de justiça*. Coimbra: Almedina.
- Schütz, G., West, M. & Wöbmann, L. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, n.º 14. OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/246374511832>

- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. *Revista de Educação*, XII (2), 37-57.
- Smart, J. C. & Williams, B. (1973). *Utilitarianism: For and Against*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, E., & Gorard, S. (2006). Pupils' views of equity in education. *Compare*, 36 (1), 41-56.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln, (Eds.) *Handbook of qualitative research* (3.^a ed., pp.443-466). Thousand Oaks: Sage.
- Stoer, S. (1986). Formar uma elite ou educar um povo? *O Jornal da Educação*, 8 (91), 22.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 1, 7-27.
- Stoer, S. (2008). O estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, 149-173.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). The reconstruction of home/school relations: Portuguese conceptions of the "responsible parent". *International Studies in Sociology of Education*, 9 (1), 23-38.
- Stoer, S., Stoleroff, A., & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Strike, K. (1999). Three pictures of justice and caring. In M. Katz, N. Noddings, & K. Strike (Eds.), *Justice and caring* (pp. 167-178). New York: Teachers College.
- Sundaram, V., Gorard, S., & Smith, E. (2006) *Why does the school mix matter?: equity from the students' perspective*. Comunicação apresentada na BERA Annual Conference, Warwick, Setembro de 2006. Disponível em Education-line, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157555.htm>
- Taylor, C., Appiah, K., Habermas, J., Rockefeller, S., Walzer, M., & Wolf, S. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tellis, W. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, 3 (2) (versão eletrónica). Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

- Tirri, K. (1998). *Teachers' and students' views on distributing justice at school*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego. In ERIC #: ED 424229.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 31-47.
- Tirri, K. & Pulimakta, T. (2000). Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. [*Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*](#), Vol. 26 (2), 157-165.
- Thorkildsen, T. (1989). Justice in the classroom: the students' view. *Child Development*, 60, 323-334.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Torney-Purta, J. & Wilkenfeld, B.S. (2009). *Paths to 21st Century competencies through civic education classrooms: an analysis of survey results from ninth-graders*. (A Technical Assistance Bulletin). Chicago: American Bar Association Division for Public Education.
- Torrington, D., & Weightman, J. (1989). *The reality of school management*. Oxford: Blackwell.
- Tugendhat, E. (1997). *Lições sobre ética*. Petrópolis: Editora Vozes.
- UNESCO (1990). *World declaration on education for all*. Nova Iorque: UNESCO
- UNESCO & Ministério da Educação e Ciência de Espanha (Org.) (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout life*. Nova Iorque: UNESCO
- Vanoutrive, J., Friant, N., & Derobertmasure, A. (2011). L'injustice scolaire: quels sentiments chez les élèves? *Education & Formation e-295*, 129-139.
- Veiga, F. H. (2007). Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In M. F.C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 123-141). Porto: Porto Editora.
- Vienne, Ph. (2011). Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire. *Education & Formation e-295*, 79-94.
- Vincent, C. (2003). *Social Justice, education, and identity*. Londres: Routledge.
- Voltaire (2001). *O preço da justiça*. São Paulo: Martins Fontes.

- Walzer, M. (1993). *Interpretación y crítica social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Walzer, M. (1999). *As esferas da justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*. Lisboa: Presença.
- Warnock, M. (1994). *Os usos da filosofia*. Campinas: Papirus.
- Williams, B. & Sen, A. (1982). *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, B. (2005). *In the beginning was the deed*. Princeton: Princeton University Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (ed.) (2004), *The Case Study Anthology*. Thousand Oaks: Sage Publication Inc.
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- Despacho n.º 147-B/ME/96
- Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de Julho
- Decreto-Lei n.º 115-A/98
- Lei 159/99 de 14 de Setembro
- Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro
- Lei n.º 30/2002 de 16 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março
- Despacho normativo n.º 1/2005
- Despacho sem número do Gabinete da Ministra, 2005
- Lei 49/05 de 30 de Agosto
- Despacho Normativo 55/2008

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Portaria n.º 365/2009 de 7 de Abril

Portaria 835/2009 de 31 de Julho

Despacho n.º 8065/2009

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 de 1 de Junho

Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro

Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro

Outros Documentos oficiais

IGE (2008). *Relatório de avaliação externa da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.

IGE (2010). *Relatório de avaliação externa da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.

Programa do 1.º Governo Provisório, 1974

Programa do 2.º Governo Provisório, 1975

Programa do 3.º Governo Provisório, 1975

Programa do 13.º Governo Constitucional, 1995

Programa do 14.º Governo Constitucional, 1999

Programa do 15.º Governo Constitucional, 2002

Programa do 16.º Governo Constitucional, 2004

Programa do 17.º Governo Constitucional, 2005

Programa do 18.º Governo Constitucional, 2009

Programa do 19.º Governo Constitucional, 2011